DOCUMENT RESUME

ED 422 726 FL 025 425

AUTHOR Gajo, Laurent, Ed.
TITLE Vous avez dit "immersion?" (You Said "Immersion?").
INSTITUTION Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique.
ISSN ISSN-1023-2044
PUB DATE 1998-04-00
NOTE 165p.; For individual articles, see FL 025 426-433.
PUB TYPE Collected Works - General (020) -- Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE English, French, Italian, German
JOURNAL CIT Bulletin suisse de linguistique applique; n67 Apr 1998
EDRS PRICE MF01/PC07 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Bilingual Education; Educational Strategies; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; *Immersion Programs; Language Research; Language Teachers; Multicultural Education; Program Design; Second Language Instruction; *Second Language Programs; Sociolinguistics; Teacher Education
IDENTIFIERS Content Area Teaching; *Switzerland

ABSTRACT

Articles on immersion and bilingual education include these: "Terminological Considerations Regarding Content and Language Integrated Learning" (Tarja Nikula, David Marsh); "Educazione bilingue e multiculturale, istruzione bilingue, immersione totale: quattro nozioni da definire" ("Bilingual and Multicultural Education, Bilingual Instruction, Total Immersion: Four Notions Needing To Be Defined") (Paolo E. Balboni); "Toward a New Understanding of Language Minority Students' Experiences with Bilingual Education in the United States" (Abdeljalil Akkari, Colleen Loomis); "Beyond 'Belief': Variance in Models of Content-Based Instruction and School Success Among Minority Language Learners" (Shelley K. Taylor); "Mehrsprachige und plurikulturelle Schulmodelle in der Schweiz oder: 'What's in a Name?'" ("Bilingual and Multicultural Program Models in Swiss Schools, or 'What's in a Name?'") (Claudine Brohy, Anne-Lore Bregy); "Avec les approches d'eveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire" ("With Language Awareness Approaches, the Intercultural Is at the Center of School Learning") (Christiane Perregaux); "Denomination et categorisation des modeles d'enseignement des langues: entre institution et pratique" ("Denomination and Categorization of Language Teaching Models: Between Institution and Practice") (Laurent Gajo, Marinette Matthey); "Formation des enseignants et education bilingue en Suisse" ("Language Teacher Training and Bilingual Education in Switzerland") (Anne-Claude Berthoud, Laurent Gajo); and "L'image du francais en Suisse romande. Une enquete sociolinguistique en 'Pays de Vaud' (Giuseppe Manno)" ("The Image of French in French-speaking Switzerland. A Sociolinguistic Look at 'Pays de Vaud' (Giuseppe Manno)") (Pascal Singy). A book review is also included. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 422 726

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Esther Py

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

- This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
- Minor changes have been made to improve reproduction quality.

- Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

FL025425

Laurent Gajo (éd.)

Vous avez dit *immersion* ?...

67

Bulletin suisse
de linguistique appliquée

avril 1998

VALS
ASLA

Le ***Bulletin suisse de linguistique appliquée*** est l'organe de publication de l'Association suisse de linguistique appliquée (VALS/ASLA).

Publié avec le soutien financier de l'Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales, le ***Bulletin suisse de linguistique appliquée*** paraît deux fois par an.

Abonnement personnel:	Suisse	sfr. 30.--	étranger	sfr. 35.--
Abonnement d'institution:	Suisse	sfr. 50.--	étranger	sfr. 55.--

Rédaction et administration: Marinette Matthey, Institut de linguistique, Université, Espace Louis-Agassiz 1, CH-2000 Neuchâtel.
Tél. 032/720.83.15, Fax. 032/721.37.60, ccp 20-7427-1.

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1998.
Tous droits réservés.
ISSN 1023-2044

Sommaire

Marinette MATTHEY:
Changement de rédaction 3

Laurent GAJO:
Introduction 7

Partie I: Propositions terminologiques et perspective sociohistorique

Tarja NIKULA & David MARSH:
Terminological Considerations Regarding Content and Language Integrated Learning 13

Paolo E. BALBONI:
Educazione bilingue e multiculturale, istruzione bilingue, immersione totale: quattro nozioni da definire 19

Abdeljalil AKKARI & Colleen LOOMIS:
Toward a new understanding of language minority students' experiences with bilingual education in the United States 31

Partie II: Dénominations et contextes sociopolitiques

Shelley K. TAYLOR:
Beyond *belief*: Variance in models of content-based instruction and school success among minority language learners 61

Claudine BROHY & Anne-Lore BREGY:
Mehrsprachige und plurikulturelle Schulmodelle in der Schweiz oder: *What's in a name?* 85

Christiane PERREGAUX:
Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire 101

Laurent GAJO & Marinette MATTHEY:
Dénomination et catégorisation des modèles d'enseignement des langues: entre institution et pratique 111

Rapport
Anne-Claude BERTHOUD & Laurent GAJO:
Formation des enseignants et éducation bilingue en Suisse
RAPPORT NATIONAL PRÉSENTÉ AU CONSEIL EUROPÉEN DES LANGUES 125

Compte rendu
Pascal SINGY:
L'image du français en Suisse romande. Une enquête sociolinguistique en Pays de Vaud (Giuseppe MANNO) 153

Ouvrages reçus 163

Adresses des auteurs 167

Manifestations 169

6

Changement de rédaction

C'est en 1987 que Gérard MERKT, succédant à Françoise REDARD, reprenait la rédaction du Bulletin de l'*Organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée* (CILA), devenu, en 1994, notre actuel *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. Après vingt-et-une livraisons du Bulletin, Gérard Merkt a opté pour une retraite à dominante valaisanne... que nous lui souhaitons ensoleillée et viticole !

Au nom du comité de la VALS-ASLA, je remercie profondément Gérard Merkt pour son travail de rédacteur, effectué dans le cadre de ses activités au Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel.

Dès ce numéro, j'essayerai, à mon tour, et également dans le cadre de mes activités au CLA, d'assumer la sortie bisannuelle du Bulletin, dont le contenu thématique continuera d'être confié à des coordinateurs, spécialistes d'un des domaines de la linguistique appliquée. Le Bulletin accueillera également des articles hors thèmes et j'invite toute personne désirant publier un article scientifique à en envoyer une copie à la rédaction. Cet article sera lu par deux membres au moins du comité de la VALS-ASLA, qui donneront leur avis pour une éventuelle publication.

Les propositions thématiques sont les bienvenues et j'encourage les membres de la VALS-ASLA à prendre contact avec la rédaction du Bulletin pour toute suggestion.

Bonne lecture!

Dr Marinette Matthey

Centre de linguistique appliquée

Université de Neuchâtel

7

Introduction

Laurent GAJO

Le présent numéro répond à des enjeux théoriques et pratiques. Il vise à susciter une réflexion sur les diverses dénominations employées, dans l'espace et dans le temps, pour qualifier un système d'enseignement qui dispense au moins une partie des disciplines dans une langue non maternelle pour au moins une partie des élèves. Il s'agit, plus que de proposer une terminologie, d'interroger les termes couramment utilisés, de comprendre leurs éventuelles motivations, de voir ce qu'ils recouvrent, dans quel réseau ils apparaissent. Il n'est pas innocent par exemple que certaines appellations s'exportent tout en se laissant difficilement traduire.

Une des impulsions de ce recueil réside dans le statut quelque peu paradoxal de la terminologie, qui répond en fait à une volonté de mise en commun de pratiques ségrégatrices. En effet, si chaque terme s'élabore et se stabilise dans le but d'exclure les autres, il doit son fonctionnement au mouvement fédérateur qu'il implique au niveau de la communauté parlante. Il se situe entre une réalité qu'on veut fixer et des points de vue qu'on veut pouvoir exprimer. Il en résulte une dynamique intéressante, car autant la réalité que les points de vue sont susceptibles de changer. On observe ainsi, à travers les termes, des liens entre des objets et des perspectives, des liens relativement instables ou qui, quand ils se stabilisent , donnent naissance à des traditions. Une dénomination peut alors indexer davantage un objet, une perspective ou une tradition. Ce dernier aspect revêt toutefois une importance particulière, car il répond à une raison d'être de la terminologie, la stabilité relative. Ainsi, une fois que les termes existent, il est difficile de les ignorer; on ressent le besoin de les spécifier et on va même jusqu'à les surdéterminer. On risque alors de masquer les articulations communes de certains objets ou de certaines perspectives. Dans le monde de l'*immersion* notamment et des pratiques communicatives en général, on risque de perdre de vue la complexité et la globalité de l'objet. On court aussi le danger de trop vite canaliser une recherche encore balbutiante.

Pratiquement, on assiste - en tout cas en Suisse - à des dynamiques très intéressantes. Deux mondes pédagogiques traditionnellement séparés, le *bilingue* et l'*interculturel*, commencent à se regarder, à se trouver des ressemblances, des enjeux et des outils communs. Ce phénomène trouve

certainement sa source dans l'arrivée des approches d'*éveil au langage*, que ces deux mondes semblent vouloir s'approprier. Voilà une approche qui porte bien son nom, qui non seulement éveille au langage mais réveille certaines traditions d'enseignement. Elle aide à reposer certaines questions, à repenser la frontière entre, d'une part, la recherche et les actions pédagogiques concernant l'intégration des populations migrantes et, d'autre part, la recherche et les actions pédagogiques portant sur l'enseignement bilingue inhérent au plurilinguisme national. Le terme même de *plurilinguisme* est discuté. On l'oppose tantôt à *multilinguisme*, ou on l'utilise comme synonyme.

Il est difficile de mettre en cause une terminologie sans en proposer une autre. L'important semble toutefois de décristalliser l'emploi (ou les emplois) de certains termes tout en leur reconnaissant leur rôle de service, d'outil. Ou plutôt de s'interroger sur le phénomène de cristallisation, pour mieux le comprendre et pour mieux situer ou interpréter certains discours. En tout cas, toute considération terminologique parait engendrer une double réflexion, sur les critères et sur les notions. En effet, opposer des appellations comme *immersion*, *submersion*, *enseignement bilingue*, *pédagogie interculturelle* fait appel aussi bien à des critères qu'à des notions ou des familles de notions. Comme critères, on invoquera par exemple l'âge, le temps d'exposition, les langues concernées, etc. Comme familles de notions, on remettra en question les couples langue 1/langue 2, instruction/éducation, bilinguisme/bilingualité ou alors des triplets comme langue maternelle/langue étrangère/langue seconde; on convoquera aussi des notions comme langue, culture et identité. Le débat devient très vite tentaculaire. Mais il ne doit pas empêcher une prise de décision et par là même une prise de risque. L'ordre provisoire inhérent à la terminologie doit jouer son rôle stabilisateur, sans toutefois étouffer les enjeux du débat. Ces enjeux restent d'ailleurs en permanence sous le projecteur de la science, mais il est nécessaire qu'ils soient interrogés constamment par la curiosité des praticiens et des politiques.

Ce recueil s'organise en deux parties, à la suite desquelles nous publions la version française d'un rapport soumis au Conseil européen des langues. Ce rapport présente une évaluation critique et sélective de la formation des maitres en matière d'enseignement bilingue en Suisse. S'il ne touche qu'accessoirement les problèmes de terminologie, il devrait rejoindre l'intérêt des lecteurs de ce numéro.

La première partie porte sur des questions générales concernant les dénominations et les définitions des programmes visant à enseigner *en* langues.

Elle introduit aussi la perspective sociohistorique, constitutive de toute réflexion sur les termes.

L'article de NIKULA & MARSH, s'il vise à mettre de l'ordre dans les appellations les plus courantes, a pour but ultime de proposer un terme général, hyperonymique, rendant compte de tous les programmes destinés à enseigner une matière non linguistique dans une langue non maternelle. Il s'agit d'un projet fédérateur basé sur l'extraction de la substance même de ces programmes. L'argumentation prend en compte la question du contexte et de la perspective.

BALBONI part aussi d'une volonté de mettre de l'ordre dans l'emploi flou et confus des termes servant à qualifier l'enseignement bilingue. Pour cela, il utilise deux paradigmes de critères, socio-éducatifs d'un côté et sociopolitiques de l'autre. Son but est d'arriver à la définition de notions fondamentales, quatre en l'occurrence, recouvrant l'ensemble du territoire de l'enseignement bilingue tout en en montrant les orientations contrastées et irréductibles l'une à l'autre. L'argumentation passe en outre par une revue historique, qui sert en fait de caution au caractère universel et fondamental de certaines distinctions.

Le texte d'AKKARI & LOOMIS, bien que portant sur une situation nationale particulière, thématise la question du contexte sociohistorique. Il envisage l'émergence synchroniquement et diachroniquement située des programmes d'enseignement bilingue. Comme les auteurs le disent dans une citation, dans les processus de changement, il y a toujours un commencement avant le commencement. L'étude se focalise surtout sur les populations scolaires minoritaires. Elle montre notamment le caractère potentiellement menaçant des étiquettes adoptées pour déterminer les programmes scolaires qui leur sont parfois spécifiquement destinés. On y trouve aussi une brève réflexion sur l'habitude d'établir des dichotomies, qualifiée de typiquement scolaire. En fin d'article, les auteurs proposent une classification des modèles bilingues pratiqués aux Etats-Unis.

La seconde partie propose des études de cas ou des analyses de situations qui illustrent, sans forcément les thématiser, des choix méthodologiques et terminologiques.

L'article de TAYLOR nourrit une réflexion sur l'axe *immersion/submersion*. A travers deux études de cas réalisées dans des contextes sociopolitiques relativement différents, l'auteure évalue la réussite d'enfants migrants dans des systèmes scolaires situés aux deux extrémités de cet axe. Ses résultats valident

totalement l'opposition des deux termes, dont la racine commune trahit d'ailleurs la volonté de contraste. Le modèle d'immersion présenté, un modèle canadien, est en outre situé dans un ensemble de méthodes appelé *content-based instruction*. L'auteure insiste aussi sur les enjeux de la programmation, qui constitue la seule action sociale d'une école incapable de guérir tous les maux. Toutefois, à travers la notion de stratégies immersives, elle montre quand même que les "figements" de l'institution ne sont pas directement effectifs dans la pratique de classe. Les stratégies offrent ainsi une certaine opacité à l'actualisation du programme.

Les réflexions de BROHY & BREGY se situent essentiellement sur l'axe *enseignement bilingue/pédagogie interculturelle*. Elles essaient d'en évaluer la pertinence pour rendre compte de la situation helvétique, particulièrement complexe. La Suisse, avec son plurilinguisme officiel, ses dialectes et ses langues de migration pose en effet de façon variable les rapports entre langue et culture. L'argumentation concernant la caractérisation des modèles d'enseignement bilingue passe alors aussi bien par l'énumération de critères que par la problématisation de notions associées, comme celles de bilinguisme ou de langue étrangère ou seconde. Les auteures soulignent en passant les liens étroits entre les niveaux politique et pédagogique.

L'article de PERREGAUX porte sur les relations entre les approches d'éveil au langage et la pédagogie interculturelle. Ces relations, évidentes mais complexes, reposent sur un jeu d'interdéterminations, si bien qu'il serait difficile d'affirmer par exemple que l'éveil au langage constitue *un* type de modèle interculturel. Si l'ancrage est plutôt helvétique, l'argumentation de l'article jouit d'une certaine généralité. Elle passe d'ailleurs par l'évocation de notions intéressantes, comme celle de *langue commune* opposée et préférée à celle de *langue du territoire*. On y voit aussi comment les activités d'éveil au langage peuvent agir sur les attitudes et les représentations. Cet aspect revêt un intérêt tout à fait particulier, car on sent chez l'élève l'émergence possible d'un esprit critique par rapport aux catégorisations proposées par l'institution et la société, notamment à travers certains termes.

GAJO & MATTHEY s'occupent plus précisément des liens entre dénomination et catégorisation, et ceci aux niveaux collectif et individuel. Ils analysent dans un premier temps la genèse d'une expérience interculturelle helvétique à travers les discours officiels qui l'ont constituée. Ils s'arrêtent notamment sur les circuits énonciatifs à l'origine de certaines dénominations. Dans un deuxième temps, ils se penchent sur la façon dont quatre enseignants, au cours d'un entretien de

recherche, catégorisent - dans des relais polyphoniques intéressants - les systèmes dans lesquels ils évoluent à travers la négociation *de* et *autour de* certains termes. Les auteurs soulignent l'importance des processus de dénomination, situés à l'intersection entre institution et pratique scolaires.

Ce numéro devrait poser quelques jalons pour un débat de plus en plus nécessaire mais encore timide. Trouvons les mots pour le dire…

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 67/1998, 13-18

Terminological Considerations Regarding Content and Language Integrated Learning

Tarja NIKULA & David MARSH

Résumé

Les auteurs suggèrent l'emploi du terme "content and language integrated learning" (apprentissage intégré du contenu et de la langue) - abrégé CLIL - comme hyperonyme servant à décrire une approche pédagogique générale qui inclut diverses options méthodologiques. Vu l'intensification de l'intérêt pour ce domaine, due notamment à la construction europénne, il est nécessaire, d'une part, de rassembler des observations sur l'usage des différentes méthodes qui consistent à enseigner une matière non linguistique dans une langue étrangère et, d'autre part, de pouvoir examiner les différents éventails de modèles proposés dans divers environnenements pédagogiques.
Toutefois, pour favoriser le dialogue entre praticiens, chercheurs et administrateurs, il s'agit de trouver un terrain d'entente sur les fondements de la terminologie adoptée. Ceci vaut particulièrement pour la question de la "propriété" des méthodes pégagogiques.
Vu que la réussite de l'implantation de ces méthodes dépend généralement d'intérêts interdisciplinaires, surtout entre les enseignants de langue et les enseignants de disciplines non linguistiques, il faut prendre conscience du danger qu'il y aurait, à travers des questions terminologiques, à séparer plutôt qu'à faire converger des intérêts professionnels.

Like Antarctica, the methods by which a foreign language can be used as the means for instruction, are claimed by many, explored by not so many, and understood by perhaps fewer still! It is an area with riches that lie largely undisturbed, particularly with regard to mainstream education in various European states. This is still the case, even though these resources have been tapped for centuries by people from a variety of educational and political backgrounds, and academic disciplines.

Needless to say, although there are clear instances of success and advantage, this educational approach, depending on the circumstances of use, has left a long line of victims and beneficiaries in its wake. In summary, teaching and learning in a second/foreign language provides an educational experience which may be advantageous or detrimental to the interests of any specific social group. As such, it is necessary for practitioners, researchers and administrators alike, to be clear in their understanding of the usage, overlap and distinctiveness of terminology which may be used to describe the approaches and methods used in this respect.

In this article, we draw on a previous publication (NIKULA 1997) to argue for a nomenclature of 'teaching and learning non-language subjects through a second/foreign language', so as to facilitate debate, and, in particular, the sharing of observations and ideas about the various methods which may be

found in different educational environments. We argue for acceptance of the term *content and language integrated learning* as the main 'umbrella' term for the approach, under which the various methods may be identified and labelled accordingly.

Foreign languages have been used for teaching non-language subjects in one form or another for centuries. However, there was not much research on this specific educational approach before interest on language teaching and learning in general started to flourish over the last few decades. Research on such methods is not unified, and there is often little agreement on terminology. Different terms have been used to refer to phenomena which are largely similar in spite of different emphases and application in diverse socio-economic contexts.

In some environments we can see increasing use of the term *teaching content through a foreign language* which describes in a very concrete way this type of teaching (e.g. RÄSÄNEN and MARSH 1994). Another term that has been used extensively, especially in North America, is *content-based second language instruction* (e.g. BRINTON, SNOW and WESCHE 1989). But both of these pose problems in that they may be difficult to apply in different regional contexts. In the case of 'teaching in a foreign language' we may have problems with the use of 'foreign' vis-à-vis 'second' language, for example. With the latter, even though the term has a double focus of content mastery and language development, there seems to be more emphasis on language learning and teaching. To counter the predominance of language, the term *language enhanced/enriched content instruction* has also emerged by which to emphasize the role of content instruction.

These are different terms, yet often used for similar goals and methods as implemented by different professions. It is obvious that identifying a neutral term that would satisfy everybody is problematic because we are dealing with different perspectives and approaches towards the notion of integrating language and content teaching, which remains a multifaceted and many-layered phenomenon.

The term *bilingual education* has often been used as an umbrella term to refer to different ways of using non-native languages for instruction (e.g. BAKER 1993). The term has its problems, however. Firstly, it is easily associated with bilingualism, and to questions pertaining to teaching children who are brought up in bilingual family environments. Secondly, the term is fairly established when the focus is on teaching linguistic minority groups in particular. Even

though teaching in such cases is realized both through minority speakers' language and the majority language, the eventual aim is to facilitate the learners' integration into the surrounding community. To avoid such associations, the term *mainstream bilingual education* has also been used to refer to bilingual education aimed at majority children in a situation where they usually also receive formal teaching of the language in question (e.g. BAKER 1993:165, MARSH et al. 1996:7).

But, once again, such variation on a theme is problematic. Classrooms in Europe may comprise children from many different 'heritage language' backgrounds, and thus, the term *mainstream bilingual education* may not suffice because even if the national language is x, and the teaching language is y, more than half of the pupils/students in a class may represent different languages. For some European schools in the 1990s this is now the rule, rather than the exception, and the concept of pupils having a majority language is problematic.

The advantage of the term *bilingual education* is that it reflects well the everyday reality of many schools in which two languages are used for instruction: the pupils' native language and a foreign language. On the other hand, the term may also be misleading in the contexts where more than two languages are used for instruction. This is, possibly, why VLAEMINCK (1996:5) uses the word *plurilingual* rather than *bilingual* when talking about the future challenges of language teaching and learning in Europe. In the same way, the term *plurilingual education* could be used to refer to teaching conducted in languages other than the students' mother tongue. However, this term has not been established as yet to refer to the use of non-native languages as a means of instruction, even though it occurs in the name of the European network on integrated content and language teaching launched in 1997: EuroCLIC: Content and Language Integrated Classrooms. A European Network for Plurilingual Education.[1]

The term *immersion* is also often used in a broad sense to refer to teaching conducted through languages other than the learners' native language. Immersion education is, however, a fairly established concept and even though there are different forms of immersion (e.g. early total immersion, late partial immersion), its basic principles are always the same (BAKER 1995, SWAIN & LAPKIN 1982). In immersion education, at least 50% of instruction is conducted through a non-native language. In addition, every teacher has only one linguistic relationship with his or her pupils, i.e. there is no code-switching. In immersion

[1] The network is jointly organized by the European Platform for Dutch Education, the University of Jyväskylä, Finland, and the University of Uppsala, Sweden.

education, the aim is for majority language children to acquire both the target language and the target culture and to become functionally bilingual and bicultural. Teaching methods are pupil-centred and communicative to ensure opportunities for natural language use (e.g. LAURÉN 1991). The term *immersion* usually describes the overall educational approach to which students are subjected. Individual teachers who teach through a foreign language may apply immersion education methodologies in their own teaching but if, for example, pupils are only taught one subject that way, their education as a whole does not meet the criteria for immersion. *Immersion* can thus not be used as a synonym for any type of teaching happening through a foreign language. Yet, there are instances of this term being increasingly used to describe methods which differ substantially from the original tenets as implemented in North America.

In recent years, many researchers and practitioners have talked about integrating language and content when they refer to various ways in which foreign languages are used as means of instruction (e.g. SNOW, MET & GENESEE 1989, SWAIN 1996). *Content and language integration*, or *content and language integrated learning*, are useful terms because they give emphasis to neither language teaching and learning, nor to content teaching and learning. The term is broad enough for the specific blend of content and language objectives to be made according to the specific objectives of the school in which the method is used.

Another advantage is that the term *content and language integration* is broad enough to cover bóth immersion education where all instruction is conducted through a foreign language and other types of foreign-language enhanced education where students only receive certain parts of their education through the medium of a foreign language. Thirdly, content and language integration gives emphasis to the fact that to be successful, this type of education needs specification of language-learning as well as content-learning objectives because, as SNOW et al. (1989:204) put it, "it is unlikely that desired levels of second/foreign language proficiency will emerge simply from the teaching of content through a foreign language".

The objectives of content and language integrated education vary according to how extensively the foreign language is used for instruction. Functional bilingualism may be an objective in cases where pupils receive a very large proportion of their instruction in a foreign language. At the other extreme, the objectives of small-scale efforts may be to encourage pupils to use foreign languages and to make it easier for them, for example, to participate in exchange programmes. Moreover, different countries may have very different ways of

realizing content and language integrated education (see FRUHAUF et al. 1996). The sociocultural situation in each country in general and decisions in educational policy in particular always have an effect, so there is no single blueprint of content and language integration that could be applied in the same way in different countries (BAETENS BEARDSMORE 1993:39).

Now as we see increasing focus on the value of methods which enhance the learning of different languages, so it would be worthwhile for interest groups to cooperate more fully, and sharing research findings and experience. Even if eventual goals differ, the philosophy and methodological basis for these methods is often surprisingly similar. As succinctly argued by BAETENS BEARDSMORE (1997:14) there are many areas in which we need to understand more about the impact of such educational methods. One means by which to do this is to bring practicioners and researchers together so as to enhance joint understanding. However, this is difficult to achieve if we fail to understand each other because of the usage of different terminology, be it exclusive or inclusive.

As we argued at the beginning of this article, education in a second or foreign language is not a new phenomenon. We only have to look at the expansion of the Roman empire in which Greece became dependent on Rome to accept this (see TAKALA 1994). And because the riches to be gained through informed and well-planned implementation are promising, increasing interest is being generated throughout Europe in regions where there has previously been rather little interest in promoting the levels of multilingualism envisaged in pan-European political discourse (see, for example, European Commission 1995 and 1997). Because of this interest, much has to be gained from examining and learning from the experience of those regions which offer a long tradition of *language and content integrated learning*. Thus there is a need to at least understand how terminology is used across the different disciplines to which this interest in integration applies.

Bibliography

BAETENS BEARDSMORE, H. (1993): "Bilingual learning: theories, concepts, models". In: E. THÜRMANN & H. HELFRICH (eds.): *Language Learning for European Citizenship. Report of Workshop 12A*. Council of Europe CC-Lang (93), 39-56.

BAETENS BEARDSMORE, H. (199): "Manipulating the variables in bilingual education". *Report on the Conference of European Networks in Bilingual Education*.

BAKER, C. (1995): *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

BAKER, C. (1993): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

BRINTON, D. M., M. A. SNOW & M. WESCHE (1989): *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House.

European Commission (1995): *White Paper on Education and Training: Towards the Learning Society*. DG XXII.

European Commission (1997): *Towards a Knowledge of Europe*. DGXXII.

FRUHAUF, G. D. COYLE & I. CHRIST (eds)(1996): *Teaching content in a foreign language. Practice and perspectives in European bilingual education*. Alkmaar: European Platform for Dutch Education.

LAURÉN, C. (ed)(1991): *Kielikylpymenetelmä: kielen käyttö mielekkääksi*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991.

MARSH, D. P. OKSMAN-RINKINEN & S. TAKALA (eds)(1996): *Mainstream bilingual education in the Finnish vocational sector*. Helsinki: Opetushallitus.

NIKULA, T. & D. MARSH (1996): *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskoulussa ja lukiossa*. Helsinki: Opetushallitus.

NIKULA, T. (1997) "Terminological Considerations in Teaching Content Through a Foreign Language". In: D. MARSH, B. MARSLAND, & T. NIKULA. *Aspects of Implementing Plurilingual Education*, Research and Field Reports 29, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä.

RASANEN, A. & D. MARSH (1994): "Content instruction through a foreign language". *Reports from the Continuing Education Centre*, N°. 8. Univeristy of Jyväskylä.

SNOW, M. A., M. MET & F. GENESEE (1989): "A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction". *TESOL Quarterly*, Vol. 23, No. 2, 201-217.

SWAIN, M. (1996): "Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives". *The Canadian Modern Language Review*, Vol. 52, N°. 4, 529-548.

SWAIN, M. & S. LAPKIN (1982): *Evaluating bilingual education: a Canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters.

TAKALA, S. (1994): "Developing language teaching in Finland: Where does content-based language teaching fit in?". In: A. RASANEN, & D. MARSH (eds).

VLAEMINCK, S. (1996): "Foreword". In: G. FRUHAUF, D. COYLE & I. CHRIST (eds), 5-6.

Educazione bilingue e multiculturale, istruzione bilingue, immersione totale: quattro nozioni da definire

Paolo E. BALBONI

Abstract

Many names are used in the language of sudents' families, school brochures, local educational authorities, etc. (and even in specialistic literature) to refer to "bilingual education" (in the broadest sense). The author claims the necessity to define the notions involved more clearly. The notions the paper suggests to identify as separate ones are "bilingual education", "multicultural education", "bilingual instruction" and "full immersion". In order to define the theoretical framework two sets of variables are chosen. The first set integrates the anthropological model of human relations ("I", "I and You", "I and the Community") and the pedagogical model of educational goals ("Self-promotion", "Socialization", "Culturization"); the second set comes from the political sciences, namely from the theory of language policy which distinguishes two types of plurilingual societies, the "Melting pot" and the "Rice salad". Inserting the four notions often referred to as "bilingual education" into the matrix of the framewok above shows that they are quite different processes and should be differentiated, both in curriculum design and in the language used by schools and educational authorities, and in specialistic literature.

Nella lingua quotidiana dei giornali, delle famiglie che hanno figli impegnati in programmi plurilingui o delle scuole nelle loro schede informative e promozionali, le quattro espressioni indicate nel titolo sono spesso usate in maniera indifferente (o addirittura come sinonimi). Talvolta ciò avviene anche nella letteratura specialistica.

In realtà si tratta di espressioni che possono essere utilizzate per individuare quattro concetti totalmente differenti, che presuppongono tre diverse finalità educative e rimandano a due diverse idee di società in cui sono presenti più lingue.

Cercheremo in questo saggio di esplorare queste differenze.

Il dibattito su quella che, genericamente, chiamiamo "educazione bilingue" è già molto complesso ed affollato: parrebbe dunque corretto, prima di procedere ad avanzare la nostra proposta, se non si stia rischiando di cadere sotto il "rasoio di Occam", quello che deve tagliare ciò che infrange il principio per cui *entia non sunt multiplicanda praeter necessitatem.* Ma siamo convinti che se non si giunge presto ad una uniformità concettuale, e quindi ad una uniformità terminologica, si rischia sempre più di procedere in un dibattito inconcludente, in cui chi scrive intende un concetto e chi legge ne interpreta un secondo.

E' evidente che le nostre sono solo delle *proposte,* che hanno la loro matrice nella tradizione glottodidattica italiana e che quindi vanno discusse ed integrate

con suggerimenti e proposte provenienti da altre tradizioni nazionali europee, alla luce del dibattito internazionale.

Vedremo anzitutto le coordinate concettuali che ci siamo dati per cercare di individuare delle linee portanti per definire i termini, e poi analizzeremo ciascun termine separatamente.

1. Le coordinate concettuali

Per individuare delle nozioni è necessario darsi delle coordinate che da un lato *delimitino* e dall'altro *definiscano* lo spazio al cui interno ci si muove.

Abbiamo cercato le coordinate scientifiche per elaborare la nostra proposta in due ambiti di studio che ci paiono altrettanto rilevanti quanto quelli socio- e psicolinguistici ai fini della riflessione su questo tema:

- nelle *scienze dell'educazione* e nell'*antropologia*, perché il nostro fuoco di interesse è costituito da *processi formativi* che hanno impatto con *realtà culturali* complesse;
- nelle *scienze politiche*, con un'attenzione particolare sulla politica linguistica nella storia, perché i quattro termini che intendiamo definire esistono solo in quanto si collocano all'interno di precise visioni, intenzioni e scelte politiche circa la volontà di conservare o di modificare l'assetto linguistico della società, in generale, e della persona che si sta educando, in particolare.

1.1. Tre dimensioni educative

Nell'analisi antropologica i rapporti che collocano una persona all'interno di una comunità sono di solito descritti secondo tre focalizzazioni fondamentali:

```
          IO
         /  \
        /    \
       /      \
TU ----------- COMUNITA'
```

All'interno di questi tre poli si realizzano tre relazioni:
"io di fronte a me stesso"
"io e i vari tu con cui ho relazioni personali"
"io e la comunità (sincronica e diacronica) di cui sono parte."

Si tratta di un sistema in cui ogni relazione influenza le altre due.

Per quanto riguarda un discorso sulla pluralità linguistica, il modello che risulta è il seguente:

a) "io di fronte a me stesso"
cioè l'elaborazione dell'identità personale: si tratta di una continua dialettica interna che caratterizza tutta la fase formativa, fino all'età adulta, e in una prospettiva dinamica della personalità non cessa mai (anche se in culture statiche o in ambienti sociali basati sul "ruolo" e sulle figure predefinite essa si riduce): è evidente che in presenza di più lingue l'autoidentificazione linguistica è un problema di cruciale importanza, che non esiste invece in situazioni di monolinguismo, di cui tenere conto definendo le nozioni che riguardano la pluralità di lingue nell'educazione;

b) "io e i vari tu con cui ho relazioni personali"
cioè la serie di rapporti interpersonali tra il soggetto e le persone con cui entra in contatto in ambiente familiare e lavorativo, per amore o dovere, e così via: si tratta di rapporti che caratterizzano la nostra vita e che proprio nella fase della formazione dell'identità, vista sopra, risultano essenziali: l'identità si definisce infatti anche come "io sono altro da te"; in un mondo caratterizzato da migliaia di lingue e da molte società bi- o pluri-lingui la possibilità di agire con tanti "tu" dipende quantitativamente dal numero di lingue che si conoscono, dalla qualità della competenza, dalla possibilità di scegliere i propri "tu" all'interno di una fetta sempre più vasta di umanità;

c) "io e la comunità (sincronica e diacronica) di cui sono parte"
intesi come i membri della cultura di cui si fa parte e con quelli delle altre culture. Nel caso specifico dell'educazione bilingue è proprio questo secondo tipo di rapporto, diretto verso l'esterno, quello che ci interessa: esso infatti non riguarda solo la capacità di interrelarsi con più "tu" anche al di fuori della propria comunità, ma anche la possibilità di arricchire il proprio "io" attraverso l'esposizione a modelli culturali diversi da quelli della propria comunità.

Abbiamo voluto riprendere qui, sebbene per sommi capi, questa tripartizione dei rapporti umani (per approfondimenti sul loro utilizzo in glottodidattica cfr. BALBONI, 1994) perché ad essa corrispondono, nelle scienze dell'educazione, tre finalità fondamentali che useremo per poter definire le nozioni di *educazione* ed *istruzione* bilingue, quella di *educazione multiculturale* e quella di *immersione totale*.

Le tre principali finalità dell'educazione generale, e quindi anche dell'educazione linguistica (sulla base del modello di Giovanni Freddi, la cui versione più recente è in: FREDDI, 1994), sono:

a) *auto-promozione*

si tratta del "io" che si identifica attraverso la lingua che parla, e che nella nostra prospettiva può essere portato ad identificarsi secondo più lingue; inoltre, è in questa lingua che apprende a riflettere sulla lingua e la comunicazione, ma nella nostra prospettiva più lingue a contatto nella stessa personalità portano ad una riflessione altrimenti impossibile, quella comparativa; l'educazione deve consentire l'auto-promozione, cioè l'elaborazione di un progetto di sé, quindi di un progetto di vita, e poiché questa elaborazione viene svolta da ogni mente secondo gli strumenti linguistico-concettuali che possiede (pur senza sposare, per questo, l'ipotesi SAPIR-WHORF), l'educazione linguistica e quella generale finiscono qui in parte per coincidere;

b) *socializzazione*

corrisponde alla dimensione del "io e tu" vista sopra. La lingua è il principale veicolo di socializzazione e quindi, come si è detto, il numero di lingue padroneggiate e la qualità della nostra padronanza sono direttamente proporzionali alla possibilità di incontrare altri potenziali "tu": più lingue si conoscono, più vasta è l'opportunità;

c) *culturizzazione*

la persona che conosce solo la lingua della propria comunità può procedere alla "inculturazione", cioè all'acquisizione dei modelli culturali da cui è circondato fin dalla nascita; la persona che possiede più lingue ha accesso ad altri modelli culturali, e quindi gli diviene possibile far propri modelli culturali diversi che userà per integrare, modificare o sostituire i propri (è il processo di acculturazione).

Come vedremo, i quattro tipi di insegnamento integrato di due o più lingue che stiamo cercando di definire — educazione bilingue, educazione multiculturale, istruzione bilingue e immersione totale — sono concettualmente diversi (e quindi vanno tenuti separati anche sul piano terminologico) perché si indirizzano ciascuno ad una diversa finalità dell'educazione.

Prima di procedere a questa riflessione, tuttavia, dobbiamo recuperare un altro complesso di coordinate dalle scienze politiche.

1.2. Due idee di società plurilingue

Iniziamo la nostra riflessione da due frasi chiarificatrici: una è di Anthony MOLLICA, *Monolingualism can be cured*: questa frase è usata come slogan in

22

molte scuole del Nord America; la seconda è di Andrée TABOURET-KELLER (1991): *La normalità in questo pianeta è il plurilinguismo.*

Quindi, per gli esperti, è il monolinguismo e non il plurilinguismo che rappresenta una patologia, una menomazione.

Ma spesso il mondo dei profani non è di questo parere: Marcel DANESI (1992) individua la matrice della concezione "patologica" del plurilinguismo in una serie di miti che genitori, docenti, amministratori scolastici, politici, giornalisti, ecc. ritengono verità accertate.

Le cose stanno cambiando in questi anni: ma stanno andando in due sensi diversi, per alcuni aspetti addirittura opposti, per cui è difficile individuare la tendenza che avremo in atto tra dieci anni. La tendenza al monolinguismo si afferma in molti stati nordamericani che definiscono l'inglese "lingua ufficiale"; il Canada vive una situazione che ufficialmente viene definita di bilinguismo, ma in realtà è di schizofrenia tra due monolinguismi (un po' come il Belgio e molte nazioni africane ed asiatiche).

C'è, d'altra parte, anche una tendenza al plurilinguismo: alle Olimpiadi di Barcellona del 1992 il re Juan Carlos ha stupito tutti iniziando il discorso inaugurale in catalano; il MEC degli anni Cinquanta era stato pensato come una realtà bilingue franco-inglese e il *Modern Language Project* del Consiglio d'Europa negli anni Sessanta sosteneva di fatto l'inglese, pur pagando il tributo al francese; ma quando il MEC si trasformò in CEE iniziò una politica linguistica diversa, tesa a conservare il plurilinguismo ed a incoraggiarlo attraverso i progetti Lingua, Socrates, Erasmus, Comunius e Leonardo (sulla situazione europea si vedano Bureau Lingua 1994 e AA.VV. 1991; sulle colonie di immigrati cfr. *passim* BEDESCHI-LANDUCCI 1995).

Queste due tendenze riflettono due diverse idee di società in ordine alla lingua, idee che si incarnano nei due "imperi" citati sopra, quello americano e quello europeo. E' un problema che si è posto anche agli imperi del passato: Alessandro Magno, il primo grande imperatore europeo, attua una politica di netto plurilinguismo: di lui si diceva che era macedone con i macedoni, greco con i greci, parto con i parti. Non impone una lingua ma una cultura, tant'è vero che alla sua morte tutti e tre i regni risultanti sono accomunati dall'ellenismo in campo artistico, sportivo, filosofico ma non sono legati sul piano linguistico. L'impero romano, come la sua stessa capitale, è una realtà plurilingue, unita dal latino lingua franca (spesso un vero "pidgin Latin"). Per i commerci e la carriera politica, amministrativa e militare è necessario sapere il latino, almeno a livello

comunicativo, mentre per la carriera culturale è previsto un chiaro bilinguismo latino-greco, essendo quest'ultima la lingua internazionale della cultura.

Nel IV secolo nasce un secondo impero 'romano', quello della Chiesa, che immediatamente riconosce nella pluralità linguistica la maledizione di Babele. E i grandi imperi cattolici, quello spagnolo, quello portoghese e quello francese, si caratterizzano per l'imposizione della propria lingua come unica lingua, sia della classe dirigente in ambito politico, amministrativo e culturale, sia di quelle sottomesse. L'impero britannico, dopo un inizio monolingue nel Settecento (di cui sono eredi gli Stati Uniti), si sposta invece verso il modello dell'impero romano: *pidgin English* nei mari, inglese lingua franca nelle colonie. Anche la Francia adotterà questo modello nel Maghreb, dove l'arabo e il berbero verranno accettati come lingue dei 'sudditi'.

L'impero sovietico presenta una interessante variante dei due modelli suddetti: nel nome della protezione delle classi povere vengono rispettate, conferendo loro lo status di lingua ufficiale, decine e decine di lingue locali; ma proprio attraverso tale pluralità si impone di fatto il russo, l'unica lingua che consente la mobilità e che, come il latino a Roma, l'inglese della Regina Vittoria e il francese di Luigi XIV, permette di accedere alla fascia sociale dominante in campo politico, amministrativo, sportivo, culturale, ecc.

Questi due modelli sono riconducibili a due metafore, usate per denominarli, il *melting pot* e l'*insalata di riso:*

a) il crogiolo linguistico, cioè il *melting pot* americano (sia del nord sia del sud del continente) teorizza che, indifferentemente dall'origine etnica e linguistica degli immigrati e delle minoranze autoctone, tutti devono adeguarsi alla lingua/cultura dominante: l'inglese nel nord, lo spagnolo e il portoghese nel centro e sud;

b) il modello dell'insalata di riso (una base comune, il riso bollito, che però assume significato solo per la presenza di olive, tonno, uova, capperi, ecc., in maniera equilibrata e impedendo a un elemento di coprire tutti gli altri sapori) è più pluralistico, per cui l'uniformazione avviene essenzialmente ai livelli medio-alti dell'amministrazione, dell'esercito, delle forze produttive. L'Unione Europea ha optato per questo modello.

Il primo modello ha bisogno di grande "combustibile" per tenere ardente il crogiolo: il combustibile degli americani, ad esempio, era la convinzione di essere nel giusto, amati da Dio, portatori di giustizia e democrazia. Con il VietNam questo crogiolo si è un po' raffreddato - e ne fan fede tutte le iniziative

di recupero delle patrie d'origine, anche se spesso solo a livello di storia personale.

Il secondo modello, quello europeo, è più sofisticato e raffinato, ma richiede una negoziazione continua tra le componenti, una attenzione di ciascuno a non prevaricare — o almeno a farlo nei tempi naturali di evoluzione delle cose umane: ci sono lingue che si affievoliscono ed altre che diventano più forti, ma sono fenomeni che richiedono generazioni: accelerarli significa fare violenza a chi si trova dalla parte sbagliata della storia (una descrizione più accurata di queste visioni della società multilingui può essere trovata in BALBONI, 1997; per approfondimenti sul tema cfr. anche: FISHMAN, 1976, SPOLSKY-COOPER, 1977 e 1978, DANESI, 1986, CUMMINS, 1992).

Le nozioni che stiamo passando a definire variano a seconda del modello di società cui fanno riferimento: alcuni vogliono un crogiolo, altri un'insalata di riso.

2. Educazione bilingue

Sulla scia di Fishman 1976, intendiamo con "educazione bilingue" un curricolo in cui due lingue (anche di diverso ruolo e prestigio) sono sia oggetto di studio sia veicolo per l'insegnamento di altre discipline.

Un modello di questo tipo si adatta dunque sia all'accezione diffusa tra psicologi e pedagogisti attenti ai problemi dell'età evolutiva sia alle sperimentazioni sempre più diffuse nelle scuole, in cui alcune materie vengono insegnate in una lingua straniera (è la prospettiva di alcuni classici del settore, come LAMBERT-TUCKER, 1972, SPOLSKY-COOPER, 1977 e 1978, BRATT-PAULSTON, 1980, CUMMINS, 1983, TITONE, 1989; essa prosegue come area di studio molto specifica fino ai nostri giorni, come si può vedere dai quindici studi raccolti in BALBONI, 1993 e 1996).

Nell'*educazione* bilingue (o multiculturale: cfr. sotto) viene perseguita una *finalità*, la creazione di una personalità il più possibile bilingue (nell'accezione di TITONE, 1989) e multiculturale, mentre nell'*istruzione* bilingue vengono perseguiti degli *obiettivi* pragmatici.

In altre parole, riprendendo le categorie illustrate al punto 1, l'educazione bilingue

- opera a livello del "io", cioè della definizione dell'identità,
- produce effetti soprattutto sul piano della auto-promozione della persona,

- implica un contesto sociale del modello "insalata di riso", in cui il rispetto e la valorizzazione delle diversità è alla base di tutto, anche se non è necessario avere una società bilingue per realizzare un'educazione bilingue.

3. Educazione multiculturale

Abbiamo introdotto sopra una variante, spesso usata nella letteratura odierna, che è quella di "educazione multiculturale".

Di solito si utilizza questa espressione — pur con significati abbastanza differenti — in aree caratterizzate da bilinguismo; sul piano organizzativo e su quello della progettazione di un curricolo può mancare qualsiasi differenza con l'educazione bilingue, ma su quello delle finalità l'accento è fortemente spostato: se nell'educazione bilingue è l'*auto-promozione* che viene posta al centro dell'attenzione, nell'educazione multiculturale è la *culturizzazione* a rappresentare il fulcro del progetto: si tende a creare un diffuso *relativismo* culturale, e poi a farlo maturare in *interesse* per la diversità, pur lasciando che ciascuna persona si riconosca in uno dei gruppi che compongono la comunità multiculturale. Riprendendo una differenziazione che si è imposta negli anni Ottanta (per una discussione cfr. TITONE, 1989) possiamo dire che l'educazione multiculturale non mira alla *bilinguità-biculturalità*, che è un tratto psicologico individuale, ma al *bilinguismo-biculturalismo*, che è un tratto sociolinguistico e sociale e riguarda una collettività nel suo insieme.

4. Istruzione bilingue

La differenza tra "educazione bilingue" ed "istruzione bilingue" è insita nell'opposizione tra i due sostantivi: nel caso dell'*educazione* abbiamo una *finalità*, come abbiamo visto nel paragrafo 2, mentre nell'*istruzione* abbiamo una serie di *obiettivi* legati più al mondo del "fare" che a quello dell' "essere".

Lo scopo dell'istruzione bilingue può essere di due tipi:

a) glottodidattico: imparare meglio una lingua durante la formazione di base;
b) strumentale, come nei corsi in inglese impartiti in facoltà scientifiche oppure nei corsi per personale tecnico in aziende multinazionali.

Per queste ragioni di solito sono proprio le materie tecniche o scientifiche ad essere insegnate in una lingua straniera, in quanto l'acquisizione viene resa più facile dal fatto che lo studente è più interessato e motivato ad apprendere in lingua straniera contenuti pragmaticamente utili per il suo futuro. Nell'educazione bilingue, invece, sono di solito le materie legate alla

26

definizione dell'identità (storia, geografia) o all'espressione della personalità (arte, musica, educazione motoria) ad avvenire in lingua straniera.

Nell'istruzione bilingue l'attenzione è posta sulla *socializzazione*, mentre non c'è alcun interesse per l'auto-promozione — se non quella economica e sociale che può venire dal fatto di poter interagire con persone di diversa lingua.

Una prospettiva di istruzione bilingue non sceglie tra i modelli di società: il *melting pot* e l'insalata di riso esistono nella realtà e dunque, molto pragmaticamente, l'istruzione bilingue prepara la persona ad agire in entrambe le situazioni: non personalità bilingue o biculturale, come nelle due impostazioni viste nei paragrafi precedenti, ma più semplicemente "personalità pragmatica".

5. Immersione totale

Spesso vengono presentate come esperienze di "educazione bilingue" quelle in cui la lingua di istruzione è diversa dalla lingua parlata nella comunità: pensiamo, ad esempio, alle scuole francesi di Toronto e quelle inglesi di Montreal, ai numerosissimi licei italiani all'estero, a licei francesi come il "Chateaubriand" di Roma.

Sul piano della lingua, in tutti questi casi siamo di fronte ad un semplice caso di *istruzione bilingue* realizzata secondo la metodologia dell'*immersione totale*: lo scopo è apprendere al meglio la lingua, non modificare la personalità in senso di bilinguità o di multiculturalità.

E' chiaro che in questo caso viene privilegiata la *culturizzazione*, cioè l'imparare ad agire perfettamente secondo i canoni di una cultura diversa da quella materna: ma il suo fine non è la crescita culturale, bensì il porre le basi per una *socializzazione* il più perfetta possibile.

L'idea di società che sta alla base di questa impostazione è molto darwinistica: "io, studente italiano o francese o spagnolo, mi iscrivo a una scuola ad immersione totale in inglese perché prevedo che in futuro la mia lingua madre diverrà solo un dialetto locale e quindi mi preparo ad essere fuso senza problemi nel *melting pot* prossimo venturo".

Ancora una volta, quindi, come nel caso dell'istruzione bilingue è la creazione di una personalità pragmatica ad occupare l'interesse di un curricolo di immersione totale.

Di norma nei paesi bilingui l'immersione totale si fa nella lingua ritenuta dominante per il futuro, ma in alcuni casi si fa immersione totale anche nella

27

lingua destinata ad un ruolo minore, ad esempio nei licei francesi a Toronto: per le famiglie anglofone che vi iscrivono i propri figli si tratta di prese di posizione di carattere politico (anche se la scuola è totalmente francese, l'inglese viene comunque studiato e tutta la cultura del Canada inglese viene appresa nella vita quotidiana, fuori della scuola), per le famiglie francofone residenti a Toronto si tratta di una semplice educazione compensatoria, come in tutte le situazioni di immigrazione organizzata.

6. Conclusione

Ricordando ancora una volta che si tratta di una semplice proposta, che va sottoposta ad un dibattito europeo, crediamo che sia possibile identificare nelle quattro forme di insegnamento linguistico indicate nel titolo del saggio quattro nozioni concettualmente differenti, che non possono essere confuse in quanto rimandano a modelli psico-educativi e a modelli socio-politici totalmente differenti.

In un quadro sinottico conclusivo, che ha il rischio di banalizzare i concetti estrapolandone solo uno o due elementi e di accentuare i contrasti perdendo le sfumature, ma che può essere utile in termini di guida alla riflessione, possiamo sintetizzare così le differenze dei quattro concetti, indicando le varianti caratterizzate sul piano psicologico ed educativo e su quello della politica sociolinguistica (anche se non è detto che variabili non indicate nello schema siano totalmente assenti).

	Mete	*Obiettivi*	*Modello di personalità*	*Modello sociolinguistico*
Educazione bilingue	Autorealizzazione		Personalità bilingue	Insalata di riso
Educazione multiculturale	Autorealizzazione Culturizzazione		Personalità bilingue	Insalata di riso
Istruzione bilingue	Socializzazione	Strumentali	Personalità pragmatica	Melting pot
Immersione totale	Culturizzazione Socializzazione	Strumentali	Personalità pragmatica	

Riferimenti bibliografici

AA.VV. (1991): *Le plurilinguisme, condition de la démocratie culturelle pour l'Europe*, Atti del Convegno di St Vincent, Edito dalla Regione Autonoma Val d'Aosta.

BALBONI, P. E. (cur.)(1993): "Educazione bilingue", numero monografico di *Quaderni di Mondo Ladino*, 8.

BALBONI, P. E. (1994): *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.

BALBONI, P. E. (cur.)(1996): *Educazione bilingue*, Perugia, Guerra.

BALBONI, P. E. (1997): "Una o due lingue per una società? Due modelli a confronto", *Scuola e lingue moderne*, 5/6.

BEDESCHI, A. & G. LANDUCCI (cur.)(1995): *Cittadinanza europea e extracomunitari*, Atti del convegno dell'Università di Padova del 1994, Padova, Cedam.

BUREAU LINGUA (1994): *Compendio delle attività del Programma Lingua*, Bruxelles, Comeur.

BRATT PAULSTON, C. (1980): *Bilingual Education: Theory and Issues*, Rowley, Mass., Newbury House.

CUMMINS, J. (1983): *Examination of the Experience of Educators and Researchers in Various Aspects of the Heritage Languages Program*, Toronto, Ontario Ministry of Education.

CUMMINS, J. (1992): "L'educazione bilingue: ricerca ed elaborazione teorica", *Il quadrante scolastico*, 55 [ripreso In: BALBONI 1996].

DANESI, M. (1986): *Teaching Heritage Languages to Students with Dialect Background*, Toronto, OISE Press.

DANESI, M. (1992): "Educazione bilingue: miti e realtà", *Il quadrante scolastico*, 52 [ripreso In: BALBONI 1996].

FISHMAN, J. A. (1976): *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*, Rowley, Mass., Newbury House.

FREDDI, G. (1994): *Fondamenti di glottodidattica*, Torino, Utet Libreria.

LAMBERT, W.E. & G.R. TUCKER (1972): *Bilingual Education of Children: The St Lambert Experiment*, Rowley, Mass., Newbury House.

SPOLSKY, B. & R.L. COOPER (cur.)(1977): *Frontiers of Bilingual Education*, Rowley, Mass., Newbury House.

SPOLSKY, B. & R.L. COOPER (cur.)(1978): *Case Studies in Bilingual Education*, Rowley, Mass., Newbury House.

TABOURET-KELLER, A. (1991): "La famiglia e il bilinguismo: dalla prospettiva eurocentrica alla sfida pedagogica", *Il Quadrante Scolastico*, 51 [ripreso In: BALBONI 1996].

TITONE, R. (1989): *On the Bilingual Person*, Ottawa, Canadian Society for Italian Studies.

Toward a new understanding of language minority students' experiences with bilingual education in the United States[1]

Abdeljalil AKKARI & Colleen LOOMIS

Résumé

La première partie de ce texte retrace le cadre historique du développement de l'éducation bilingue aux USA. Avant la première guerre mondiale, le pays a connu une ouverture à la diversité linguistique avec l'utilisation de plusieurs langues dans l'instruction publique. Le début des années 60 a été marqué par l'instauration d'une législation permettant l'utilisation de fonds publics pour l'éducation bilingue. Dans la deuxième partie, les auteurs décrivent les principales justifications théoriques utilisées pour appuyer l'éducation bilingue. La troisième partie résume l'évolution de la recherche sur l'éducation bilingue aux USA. Les chercheurs ont progressivement abandonné l'hypothèse des effets négatifs du bilinguisme pour travailler sur les avantages du bilinguisme sur le plan individuel et social. La quatrième partie du texte est consacrée à une tentative de classification des programmes bilingues pratiqués aux USA. Les auteurs ont identifié deux principaux types de programmes d'éducation bilingue: les programmes de remédiation/ségrégation et les programmes d'intégration/enrichissement. La dernière partie du texte est consacrée à une réflexion sur les perspectives futures de l'éducation bilingue. L'association étroite des familles et la transformation de l'ensemble du curriculum devraient permettre à tous les élèves de grandir avec deux langues.

Bilingual education in the United States (U.S.) is socially and historically situated. Theoretical perspectives and empirical research illuminate the debate on bilingual education, but these efforts alone cannot fully account for its successes and failures. Bilingual education is affected by public policy and social traditions, and because policy and traditions change, bilingual education is dynamic.

Problematically, there is a time-lag from the social context of emergence to that of maintenance. Consequently, when bilingual education is linked to the structure of the society in which it emerged it reveals how its very nature perpetuates bias in favor of the majority culture and against minority cultures. Bilingual education, therefore, is predominantly considered an issue for ethnic minority students. Thus, the focus of this paper is to review bilingual education in the U.S. as it is experienced by minority students.

---

[1] The first draft of this paper was prepared for presentation at the Congrès SSRE 1997, Institut de Pédagogie in Fribourg, Switzerland October 16, 1997. The authors thanks Robert SERPELL for comments on a previous draft of this presentation, and Susanna KING for editorial assistance.

Special thanks go to Jo BATEMAN, Eleanor DANK-WATERMAN, Robin MOSKAL, Mike NOTO, Sherma PLATT, Mike ROMARY, Lidia SCHECHTER, Natalya VISHNEVSKAYA of the Kuhn Library, University of Maryland Baltimore County for their support in obtaining resources, especially those articles that were dated or challenging to locate.

Highlighting social and historical contexts may lead us toward a new understanding of bilingual education. This approach casts contemporary bilingual education in a new light and provides a framework for transforming existing historically-based practices into communally-based practices of global learning. From this revised position, achieving goals of bilingualism, biliteracy, and biculturalism for everyone, minority and majority students, may be possible. An historical overview provides the context for reviewing theory, research, and practice[2], before synthesizing these dimensions and suggesting a new approach to bilingual education.

History of Bilingual Education in the U.S.

The beginning of bilingual education in the United States is often placed in the 1960's and 1970's. These decades were marked by the Bilingual Education Act of the 1960's and the landmark case Lau v. Nichols in 1970. Although significant, these events did not initiate bilingual education. As Seymour SARASON (1990), a prolific writer on educational reform in the U.S., expressed, in the process of social change there is always a beginning before the beginning. A century earlier, children in the United States were being taught in more than one language: German, French, and Spanish were used to instruct students (CANALES & RUIZ-ESCALANTE, 1992; LOPEZ, 1995). For example, "between 1880 and 1917, German-English bilingual schools, in which both languages were used for instruction, operated in Ohio, Minnesota, and Maryland" (LOPEZ, 1995). Thus, bilingual education in the U.S. began in the late-1800's.

Nationalism grew in the U.S. during the first world war and combined with anti-German sentiment, influenced educational issues that led to the cessation of education in languages other than English; state laws were enacted that prohibited the use of the German language in all public settings, including elementary schools where teachers were no longer permitted to provide instruction in German (CANALES & RUIZ-ESCALANTE, 1992). These sentiments, along with laws created, illustrate a link between nationalism and monolingualism. A contemporary illustration of this link is the English-only[3]

[2] Sociohistorical context, theory, research, and practice are inextricably linked, each informing and confining the others. Nevertheless, in an attempt to clarify the presentation these are presented separately. Where possible, cross-references are made to emphasize their interrelatedness rather than discreteness as presented.

[3] The initial aim of the English-only movement was to curb immigration (CRAWFORD, 1992), and the objective of the movement became focused on language. Specifically, the goal was (and continues to be) to amend the U.S. constitution to make English the "official language" of the U.S. government.

movement that prospered (or became visible) in the conservative national period of 1980's.

From the early 1900's until the middle of the century the use of the English language for school instruction was mandated. At this time the family taught children one language while the school taught children another. Thus, minority children received a bilingual education, although it was rarely recognized as such. In the early 1960's, as the U.S. experienced a shift in political context, the perspectives on the role of language in education also shifted.

Progressively, an awareness of the interdependence of civil rights, women's rights, environmental concern, and peace issues (e.g., movement against the Vietnam War), converged with common awareness of social dislocation and optimism about the role of government in facilitating social reform (KELLY, 1990). The focus on bilingual education in the schools during the early 1960's, therefore, is a consequence of many movements converging. Immigration for economic opportunity and political exile, Civil Rights, and the United Farm Workers movement contributed to post-war (World War I and World War II) transitions in society in general, and education in particular. These changes along with newly allocated federal funding coalesced into changes in educational policy, specifically for students who had been labeled as having limited English proficiency or as being a member of a linguistic minority group.

The number of language minority children grew rapidly as a result of economic and political immigration. For example, immigrants from Puerto Rico and Mexico came to the U.S. for work while many others were exiled from Cuba and found refuge in the U.S. At the same time, initially unrelated to immigrants themselves, the Civil Rights movement gained momentum and was a determining force in legislating equal opportunities for African Americans. This movement resulted in the Civil Rights Act of 1964, which prohibits discrimination by color, race, religion, or national origin in the use of public facilities and schools.

Using the Civil Rights Act as a platform, other minority groups, particularly Latinos, pushed for the use of their native language in public schools as a method of allowing their children equal opportunity to public education. It should be noted, however, that Spanish is not just a language of recent immigration. Spanish came to the U.S. before English in a large part of the southwest and played the role of dominant language until the American-Mexican War (1846-1848). Prior to the Civil Rights movement bilingual education was conceptualized and generally intended for immigrant populations,

meanwhile indigenous language diversity was ignored[4]. The movement in the decade of 1960 highlighted the disparity between indigenous and imported diversity, and ignored the fact that the English language was also imported.

Effects of the Civil Rights movement were seen in legislative changes, and the bilingual education movement followed the same path. The Bilingual Education Act of 1968 Elementary and Secondary Education Act[5] provides overarching goals and government funding for bilingual programs; however, the Bilingual Education Act did not provide specific guidelines for achieving these goals. Consequently, legal action ensued and in 1974 the U.S. Supreme Court decision obligated school districts to remove language barriers that effectively exclude linguistic minority children from full and equal opportunities in public education. This legislation was and continues to be an instrumental component ensuring implementation of bilingual education that serves an increasing and ever-changing population for whom English is not a first language.

Initially, Spanish-speakers were the first beneficiaries of bilingual programs. This is not surprising considering that in 1990 Spanish speakers accounted for 54 percent (17,339,172) of the total non-English speaking population (31,844,979)[6] while the next largest group of non-English speakers (French speakers) comprised five percent (U.S. Census Bureau, 1993). Although Spanish was (and continues to be) a majority minority language, the 1993 census reported 21 languages representing the almost 32 million people with

---

[4] Two other topics, Native American languages (indigenous languages to the U.S.) and Ebonics (a dialect used by many African Americans), within linguistic diversity are not directly considered in this paper, although some bilingual education programs include a few of the many Native American languages. Addressing the use of Native American languages in bilingual education is a challenge that is very near to the conflict of having modern public education in the reservation. Unfortunately, experience shows that some Native American languages have been lost (SLOAN, 1997, personal communication), and others may be progressively lost as well. Inherent to the loss of languages are many lessons.
Linguistic diversity in the U.S. is not only a language issue. It is also about dialects. The controversy about Ebonics pushes us to think about the cultural diversity in the U.S. Specifically, linguistic diversity has to be analyzed through the historical non-egalitarian relationship between African American and European American cultures. Unfortunately, due to space considerations for this article these important aspects are not addressed.

[5] The "Bilingual Education Act" of 1968 provided public funds for the following activities:
1. bilingual education programs;
2. programs designed to impart to students a knowledge of the history and culture associated with their languages;
3. effort to establish closer cooperation between the school and the home;
4. early childhood educational programs related to the purposes of this title, particularly for parents of children participating in bilingual education programs;
5. adult education programs related to the purposes of this title, particularly for parents of children participating in bilingual education programs;
7. programs conducted by accredited trade, vocational, or technical schools; and
8. other activities that support the purposes of Public Law 90-247.

[6] Approximately 13.8 percent (31,844,979) of the total U.S. population (230,466,777) are non-English speakers.

linguistic, ethnic, and racial minority background. More than one third of population growth since 1980 is a result of immigration. During the last decade, the schools' population has moved from a predominantly White, middle-class, English-speaking student body to one of a more diverse, multilingual and multicultural composition. In 1997, more than 145 languages were represented in classrooms, far more than the 21 languages reported by the 1990 census. By the year 2000, Hispanic persons in some regions of the U.S. will represent the majority population (PEREZ & DE LA ROSA SALAZAR, 1993). The U.S. Department of Education (1991) reported that the size of the population of limited English proficiency students is variable from one state to another. The five states with the highest percentage of limited English proficiency students in total enrollment are: New Mexico (22 percent); California (18 percent); Texas (nine percent); Arizona (nine percent); and New York (six percent) (U.S. Department of Education, 1991). Three-fourths of these students speak Spanish. Along with increased population, funding for bilingual education has also increased.

Between 1969 and 1992, the federal government spent approximately $2.7 billion on bilingual education. During the past 20 years funds allocated to bilingual education increased from 20 million dollars in the beginning of the 1970's to almost 200 million dollars in 1992 (CANALES & RUIZ-ESCALANTE, 1992). Obviously there was an increasing trend in expenditures for bilingual education, even if these figures were adjusted for inflation. This spending pattern may seem to reflect a commitment to bilingual education, but whether funding was equivalent to commitment is open to interpretation and controversy.

As in many other countries (e.g., Canada and Switzerland) the debate about bilingual education is controversial. Rosalie Pedalino Porter, past coordinator of Bilingual and English as a Second Language in predominantly Spanish-English programs in the U.S., is a prominent voice in the contemporary controversy. A look at the recent debate on bilingual education requires an examination of PORTER's (1996) controversial book, *Forked Tongue*. First written in 1990, the book contributes to the debate on bilingual education by politicizing and critiquing bilingual education programs and studies. Porter criticizes studies for comparing students rather than programs and for not pretesting students. These two points are valid criticisms of research if the objective is to investigate effects of various types of bilingual education programs.

Porter fails to mention, however, that another critical component of matching students for program evaluation (in addition to pretesting) is matching children's

background. Not only does Porter not consider family, social, and economic factors, but she does not extend her initial critique (about program comparison and pretesting) to studies that she selected, supposedly, to support her argument. Consequently, Porter's argument in favor of bilingual immersion (i.e., where class instruction is predominantly in English) is based on an argument that she initially denounced. Following are three examples that we selected from the many examples Porter used to illustrate our critique of her interpretations.

First, Porter presents findings from a study by the Southwest Educational Development laboratory: a six year longitudinal study of 250 Spanish-speaking, limited English-speaking children in six Texas schools whose progress was followed from kindergarten through third grade. Some findings of this study cited by PORTER (1996) are predictable:

- Children who started school with well-developed oral-language skills in either Spanish or English had an advantage in learning to read.
- Enrollment in the Spanish reading program generally had a negative correlation with learning to read in English.
- Knowledge of the English alphabet upon entering kindergarten was strongly related to successful reading performance in grades one through three.

More interesting findings are:

- By the age of five most children have gained control of their first language (Spanish) for all practical purposes.
- Students who learned to read first in English transferred their reading skills to Spanish more easily than those who started reading in Spanish and tried to produce the opposite transfer.

Porter concluded that "these findings indicate little evidence for teaching reading in the home language first" (p.65).

The results of this study, however, are inconclusive considering that pretesting students, matching students' background on socioeconomic status, and particular program characteristics are not specified. Even if Porter recognizes that some transfer occurred between Spanish and English, in the Texas study, she added that the transfer may not be possible between non-western script and the Roman script. Specifically, Porter claims that mastering Arabic, Chinese, and Japanese alphabets takes longer than mastering the Roman alphabet and speculates that the transfer theory[7] is not applicable due to

[7] Transfer theory is the concept that abstract language skills mastered in the first language facilitate acquiring skills in subsequent languages. Refer to the Theoretical Framework section of this paper for more detailed information.

differences in the rate of mastering the alphabet. Given that children whose first language is Arabic master the alphabet at the same rate as those whose first language is English, Porter's conclusions about transfer theory are unsubstantiated.

Second, Porter cites a three year study in Texas with 2500 students in grades one through three who are classified as limited English proficiency. All of these students were from Spanish-speaking backgrounds with comparable economic backgrounds. Half the students were enrolled in a transitional bilingual education program where reading, mathematics, and others subjects were taught in Spanish. The comparison group was in an alternative experimental bilingual immersion program where English was used in the classroom as the language of instruction from the first day of school. All academic content was taught in English and Spanish was used only to reinforce new concepts. PORTER (1996) reported that the bilingual immersion students scored significantly better on standardized tests in reading and language than students in the transitional bilingual education program. However, because students were not pretested, it cannot be concluded that immersion programs produced better academic outcomes than transitional bilingual education programs. Again, Porter provided examples of studies that did not meet the criteria she initially established for evaluating bilingual programs.

Third, another longitudinal study from Florida reported by Porter had a sample of 508 limited English proficiency students from kindergarten to second grade. These students were randomly assigned to different schools where one group received academic content taught in Spanish and the other group was taught with a special curriculum for limited English proficiency students. In the comprehensive test for basic skills, both English and Spanish versions were used to compare these groups. The author did not find a statistically significant difference between these two groups. Within the Spanish group, students in the program for one year scored better than those who were in the program for longer than one year. Teachers reported that students' attitudes toward learning did not differ between groups. In our opinion, interpretations from this study are biased because it was conducted within the context of segregation. That is to say, Latino children are separated from all other mainstream students, and consequently, it is expected to find that students who are outside of the Spanish program do better because they are less stigmatized (or less labeled). Labeling by itself may produce negative effects (HOBBS, 1975). Beyond issues highlighted by our selection of PORTER's (1996) book, another phenomenon often present in the debate on bilingual education is the language hierarchy.

Advocates of assimilation sometimes make value judgements of languages that result in ranking languages. Arbitrarily claiming that one language is better, learned faster, etc., than others is directly related to devalued statuses of some languages relative to others, which may lead to segregation of language programs. In other words, when one language, for example English, is seen as more valuable than another language, for example Spanish, then it becomes possible for education in Spanish to be subordinated to that of English. As a result, the structure of school is defined by English and other languages (in the example given, Spanish) are candidates for programs within the school[8]. Thus, value judgements affect what happens at the school level. These value judgments may also be made at the family level. For example, if a family places a child in a Spanish-reading program, implicit in that decision is a special relationship with the Spanish language. Consequently, research that is portrayed as experimental cannot be experimental because children are not randomly assigned; other factors, such as value judgements about languages, influence parents' choice of a particular program.

In concluding the historical overview, Spanish was the dominant language of the southwestern U.S. until 1848. After that time many languages were used in the U.S. and bilingual education began in the late-1800's and flourished until the first world war when nationalism and anti-German sentiment contributed to the enaction of laws that prohibited the use of languages other than English in public settings. Thus, forty years (approximately 1880-1917) of bilingual education in schools were followed by forty years (approximately 1917-1960) of monolingual education in schools. During the 1960's the establishment of the Civil Rights Act combined with other social movements and increased immigration contributed to revitalizing bilingual education in schools and culminated in the Bilingual Education Act of 1968. Subsequent years have resulted in a significant increase in government funding of bilingual education. Not surprisingly, the last forty years have been filled with controversy and debate about bilingual implementation, its effects, and how it should be implemented. Unfortunately, one product of recent history has been the labeling as a problem of students whose first language is not English, or more specifically as limited, a challenge to the curriculum, and a burden to teaching resources.

---

8 In the last section we will elaborate differences between school structure and school programs.

Theoretical and Conceptual Debate

Before advancing theoretical frameworks, we must differentiate between bilingualism and bilingual education. Bilingualism is at the individual unit of analysis while bilingual education is at the group unit of analysis. Bilingualism is a state of an individual; bilingual education is a process of education by using two languages and is the institutionalization of bilingualism. Thus, traditionally bilingual education is discussed at the institutional, or school, level. However, education and school (i.e., institution of schooling) are not necessarily monolithic. Four principle theoretical frameworks provide insight into bilingualism and bilingual education: linguistic interdependence, vernacular advantage theory, transfer theories, and sociolinguistic and sociocultural theories.

Linguistic Interdependence

Advocates of the linguistic interdependence theory argue that minority children could only learn new concepts in various academic subjects if they were taught in their home language. CUMMINS (1979) suggests that children can learn English for social use quickly, but need five to seven years before they develop the conceptual expertise in English.

The linguistic interdependence theory points out the importance of the role of native language in conceptual development. However, we observe that the number of native languages in the world is larger than the number of languages used in school. If we agree with the linguistic interdependence theory, a larger number of school children would not have access to conceptual development. In addition, the language used at home may be very different than the school language even inside one language (HEATH, 1982).

The linguistic interdependence theory also seems to exaggerate the number of years needed to develop conceptual expertise. It assumes that translation negatively affects conceptual development. However, we consider that expertise in translation may facilitate conceptual development rather than hinder it. PIAGET (1937,1964) points out that conceptual development results mainly from the physical interaction between child and environment.

Vernacular Advantage Theory (First Language First)

The vernacular advantage theory posits that competency must be developed in the native language before developing a second language (SKUTNABB-KANGAS & TOUKOMAA, 1969). Therefore, children who do not know the language of the

school should be instructed in their native language[9] for a period of time while they are learning a second language. Students who are taught all their school subjects in their native language will not fall behind in learning school subjects. Delaying the start of a second language may avoid the semilingualism (imperfect learning of two languages).

This theory underestimates the capacity of children mastering two languages. Behind this theory is the idea that we need a *first* language and implicit in this is the fear of imperfect learning of two languages. However, it is normal to have imperfect language; it is a process of using language. In the vernacular advantage theory the focus seems to be on the decontextualized use of language as opposed to social or communicative competence.

Transfer Theory

Another theory used to justify bilingual education is that children will learn to read best in a language they know well and they can later transfer these skills easily to reading in a second language (HAKUTA, 1986).

Inside of the transfer theory are two important notions: interlanguage and code-switching. Interlanguage is central in the explanation of bilingual-learner language or second language acquisition. DURAN (1994) suggested that "[i]nterlanguage may be viewed as an adaptive strategy in which the speaker tries to speak the interlocutor's [first language] although he has little proficiency in it" (p. 70).

Code-switching is the use of two languages simultaneously or interchangeably. It implies some degree of competence in the two languages even if bilingual fluency is not stable. Code-switching may be used to achieve two things: fill a linguistic/conceptual gap, or for other multiple communicative purposes. While in some places and cases code-switching is the exception, in many bilingual communities it is and should be seen as the norm. It appears that where code-switching is the norm, it is perceived as fluid, unmarked, and uneventful, and where it is the exception it will be perceived as marked, purposeful, emphasis-oriented, and strange (GYSELS, 1992; SWIGART, 1992; VALDES-FALLIS, 1977).

HAKUTA (1990) suggests that language proficiency is not unitary, but rather consists of a diverse collection of skills that are not necessarily correlated: "a distinction must be made between functional skills used in interpreting language

[9] The authors do not want to discuss differences among the following terms: native language, first language, home language, and mother tongue.

which draws on context from language removed from context. Contextualized language occurs in oral and written forms, as does decontextualized language. Skills used in interpreting contextualized, face-to-face conversational settings develop more rapidly than skills needed to interpret decontextualized language (oral or written). Verbal academic skills, which are crucial for success in school, are needed most often for the purpose of interpreting decontextualized language" (HAKUTA, 1990, p. 4).

Advantages of the transfer theory include a greater understanding about metalinguistic and metacognitive processes. In an applied sense, transfer occurs through autodidactic (independent or autonomous) learning. However, the extent to which learning occurs is affected by the degree of transfer, not only from one language to another but from autodidactic learning to learning in social interactions. Therefore, a major limitation of this theory is the inattention given to the nature of language acquisition being socially situated. Also, there is disagreement among scholars whether transfer occurs differently among dissimilar languages than among more similar languages (e.g., Chinese-French and Spanish-French).

Sociolinguistic and Sociocultural Theory

VYGOTSKY (1962) pointed out in his book, *Thought and Language*, that in processes of cognitive development, language is crucial for determining how the child will learn to think since advanced modes of thought are transmitted to the child by means of words. In other words, thought and language inform each other (VYGOTSKY, 1962). According to VYGOTSKY (1978) there are a number of developmental events that occur within a learning situation that he called the "zone of proximal development: [...]The distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (p. 86).

As the school expects children to follow a single developmental model in acquiring uses of languages, those who are situated further away from the language of schooling (i.e., schooling is outside of their zone of proximal development) are disadvantaged. As HEATH (1986) suggested, "[w]e must bear in mind that the cultural learning of each primary social group is only a relatively small and arbitrary selection of the possible set of behaviors (including ways in which language is used) of which a human infant is capable. Similarly developmental models endorsed by schools represent an arbitrary and limited set of choices made by primary social groups to a greater or lesser

extent. For many language and cultural groups, there is a lesser degree of fit between the kind of language uses chosen by the school and those developed in the family and community" (p. 151).

HAKUTA (1990) traces the evolution of our understanding of learning from empiricism to formal cognitivism, to a greater sensitivity of cognitivism, and presently to the context in which learning occurs[10]. The empiricist version of second language learning dictated a transfer of habits from the native language to the second language. Similarities between the two languages were seen as facilitating learning (positive transfer), and differences were thought to cause interference (negative transfer). The empiricism paradigm takes the view that the linguistic "reflexes" of the two languages are in competition with each other. In other words, learning a second language entails suppression of the habits of the first language, or that keeping the first language will impair learning the second language. Formal cognitivism considers that knowledge is highly domain-specific and species-specific. The child has an "innate Language Acquisition Device that takes imperfect and incomplete linguistic data as input and produces highly detailed and abstract knowledge of linguistic rules as output" (HAKUTA, 1990).

Recently, society and the role of the teacher became prominent in guiding the interrelationships between the various capacities of children (such as thought and language). In addition, cognitive psychologists increasingly were positing "executive functions" that oversee ordinary cognition, and highlighting the development of executive function awareness (known technically as "metacognition") in children. Finally, important overlaps between language and a variety of functions, including discourse, literacy, and social class became more salient as interdisciplinary inquiry flourished.

In conclusion, we consider that the theoretical and conceptual debate shifted from a deficit paradigm (minority language student viewed as a problem) to an enrichment paradigm where language minority students are perceived as a learning resource in context, for all minority and majority students.

[10] It is very helpful to use HAKUTA's description of theoretical change in bilingual education. HAKUTA (1990) suggests that the study of bilingualism has not been exempted from the scholarly tendency to create dichotomies. Some of them refer to characteristics of individuals: coordinate vs. compound bilingualism, early vs. late bilingualism, simultaneous vs. successive bilingualism, and others to characteristics of social groups: elite vs. folk bilingualism, additive vs. subtractive bilingualism. Linguists and psychologists have paid primary attention to the individual mental and cognitive properties of bilinguals; linguists and sociologists have attempted primarily to characterize social groups in terms of the configuration of the languages with respect to robustness, prestige, and other sociological and institutional features.

Research: Balance mitigated

All research of social science phenomenon is faced with challenges of multiple systems and interactions among these systems. When considering the phenomenon of a child's education - in this case bilingual education - interaction among systems is particularly relevant as a child begins education within a family system before entering a school system. For this reason, investigating the effects of bilingualism requires researchers to consider multiple factors influencing a child's development, although this approach has not been employed until recently. Consequently, qualitative data are needed to better understand the phenomenon of bilingual education, both its processes and outcomes.

Therefore, this review highlights qualitative research that attends to processes as well as outcomes. (Notably, there is a relative dearth of qualitative research.) Some research from quantitative studies is also included because of the influence findings from these studies have had on development of bilingual education programs. As other authors have noted (DIAZ, 1985; HAKUTA, 1990; KRASHEN, 1991) to understand the phenomenon of bilingualism and bilingual education it is necessary to look at both research content (i.e., findings) and research methodology.

Taken as a whole, findings from case studies, quasi-experimental studies, and action research in bilingualism seem inconsistent and often contradictory. However, by considering research methodology, theoretical underpinnings, and historical context research findings seem more consistent and less contradictory. From this perspective, research may be grouped into three distinct periods: (a) negative effects period (c. 1920-1950); (b) cognitive and linguistic effects period (c. 1960-1990); and (c) sociocultural historical effects period (c. 1985-present).

a) Negative Effects Period

Fear of confusion of the child and interference with language development were characteristic of sentiments expressed about bilingualism by researchers and the general public beginning in 1920 until the late 1950's. Researchers of bilingualism predominantly reported that bilingualism was related to negative effects[11] on performance of intelligence tests and vocabulary tests (HAKUTA,

[11] Two case studies are exceptions (cf. RONJAT, 1913; LEOPOLD, 1949). These case studies reported greater cognitive flexibility and advanced conceptual development. Leopold, eminent linguist, insisted that not only did bilingualism not interfere with development but it is an asset to development. This claim was based on the idea that because children learn to separate sounds of

1986). Interpretations of differences in scores on standardized tests were presented as intellectual deficits or language handicaps related to exposure to more than one language (i.e., bilingualism). For example, YOSHIOKA (1929), in a study comparing bilingual Japanese American children in California to monolingual Japanese children in Japan, reported all bilingual children scored below the norm on a Japanese intelligence test. In a different study, BARKE & PERRY-WILLIAMS (1938) reported that bilinguals have poorer vocabulary than monolinguals. Research findings from this era have been critiqued for methodological problems. Specifically, participants' socioeconomic status was not controlled and methods of assessment were likely to be culturally biased. Subsequent research addressed these and other limitations, and findings reported that bilingualism was related to positive cognitive and linguistic development, although fear of confusion of the child are still present among the general population.

b) Cognitive and Linguistic Effects Period

Between 1960 and 1990 bilingualism was found to positively affect vocabulary (cf. PEAL & LAMBERT, 1962), analytic skills (BEN-ZEEV, 1977), analogical reasoning (DIAZ, 1983), cognitive tasks (BAIN & YU, 1980), and intellectual skills (HAKUTA, 1990, 1986). In addition to research on outcomes (i.e., effects) of bilingualism, CUMMINS' (1979) research investigated mechanisms of bilingualism and significantly contributed to our knowledge of technical aspects of second language acquisition at the individual unit of analysis. Research during this period also investigated between-group and within-group differences through studies in Canada (CUMMINS, 1979) and the U.S. (HAKUTA, 1986, 1990), in addition to cross-cultural research in Israel and the U.S. (BEN-ZEEV, 1977) and Alsace, Alberta, and Hong Kong (BAIN & YU, 1980). Thus, research consistently reported bilingualism as having positive cognitive and linguistic effects and hypothesized how these effects are produced within the individual.

For example, BAIN & YU (1980)[12] found cognitive effects mediated by language (overt and covert self-instruction). Bilingual children 46-48 months of age performed significantly better on cognitive tasks with a self-instruction component than monolingual counterparts; there were no differences on

words from meanings of words conceptual development was hastened. Echoing VYGOTSKY (1932/1962), Leopold held that bilingualism accelerates development.

12 Results from another study suggests that cognitive effects may be task related. Specifically, results from this study show that on some tasks, such as object identification, monolinguals out-perform bilinguals while on other tasks, such as phoneme division, bilinguals' performance exceeds monolinguals (PERREGAUX,1994).

cognitive tasks without self-instruction.. Children were matched on parents' "class, education, and lifestyle" (p. 307).

HAKUTA's (1990) work provides an example of between-group and within-group comparisons. He postulated that bilingualism is associated positively with greater cognitive flexibility and awareness of language. Comparisons of bilingual and monolingual children (i.e., between-group), as well as comparisons of bilingual children of varying levels of development (i.e., within-group), indicate that bilingualism can lead to superior performance on a variety of intellectual skills. These range from performance on tests of analysis of abstract visual patterns to measures of metalinguistic awareness - the ability to think abstractly about language and appreciate linguistic form rather than content.

Looking at student's individual scores, HAKUTA (1990) has pointed out that cross-language transfer of skills and knowledge occurs globally rather than piece by piece. HAKUTA (1990) argues that expertise in translation exists in all bilingual children, demonstrating considerable ability to transfer regardless of content:

> "Striking evidence for the permeability of information across languages can be found in the skills of translation and interpretation, activities that many bilingual children find themselves performing for family members, schoolmates and others on a daily basis. There was no evidence of confusion between the two languages, even though in normal conversations with their bilingual friends, they engaged actively in switching between their two languages (code switching)" (p. 7).

Our critique of research during this period centers around how research findings were applied. Specifically, much of the work between 1960 and 1990 was focused on technical aspects of second language acquisition at the individual level of analysis but was applied at the program level. This incongruence of taking findings from one level of analysis and applying it to another level of analysis is problematic in applied research. Additionally, Cummins' work which was situated in Canada substantially influenced program development in the U.S., although the language context differs significantly from that of the U.S.; French and English, the languages of the Canadian context, are more symmetrical in social value than Spanish (to take the predominant example) and English in the U.S. context. SLOAN (1996), in a chapter on research methods for developing countries wrote of the need to consider contextual mediators. This is also the case for research in pluralistic developed countries when working with multiple populations, especially those who may be marginalized or disadvantaged. Contextual mediators in the case of

bilingual education would include families, for example. Thus, findings from research during this period show specific skill-related effects at the unit of the individual, and, as the previously quoted text illustrates, sociocultural effects at the unit of family and community were apparent although not the foci of studies.

c) Sociocultural and Historical Effects Period

During the mid-1980's some researchers began to shift their focus away from cognitive and linguistic effects. Two types of research that characterize this period are student achievement and program comparisons. Research of student achievement investigates bilingual education at the individual level (comparing students pre- and post-test scores) and program comparisons evaluate differences between transitional bilingual education and immersion. Some bilingual education programs incorporate sociocultural and historical aspects of a bilingual experience. Thus, research began to shift from focusing solely on cognitive and linguistic effects to incorporating sociocultural and historical effects as well.

In order to compare various bilingual programs meaningfully, OLSON (1989) elaborated a method called hierarchical component analysis which can be used to assess long term effects of various academic components (English as a second language, reading and writing in Spanish, other subjects taught in Spanish, such as cultural history). Using this technique, OLSON found that programs with an ancestral/cultural component showed a positive trend in upward academic achievement, both between and within groups.

In the same sense, CUMMINS (1987), in the book *Empowering Minority Students*, recognizes the importance of encouraging the language minority student to feel a sense of control and efficacy over personal actions and learning situations, both in school and outside of the classroom (cf. ZIMMERMAN, 1995). CUMMINS (1986) has also suggested that students whose culture is validated tend to perform better in academic subjects. He further suggests that fundamental relationships between educators and minority students and between schools and communities must be significantly altered in order to empower students and thereby lead to educational success. To create an empowering setting, all stakeholders (i.e., relevant persons) must actively participate (FREIRE, 1985; PRILLELTENSKY, 1994). The research in the late 1980's and 1990's moved toward an action research paradigm. Two studies exemplify this move.

The first was conducted by DIAZ, MOLL & MEHAN (1986) in a school south of San Diego. They switched from separate lessons in Spanish and English to an

integrated approach. English reading lessons were transformed for both the *teacher and students into a qualitatively new teaching/learning environment.*

> "The new environment made reading comprehension lessons global. Social and linguistic resources were strategically provided to assist Spanish-language students to operate at a conceptually higher level in English. This procedure contrasts with prevailing lessons that subordinated reading comprehension to practice in oral English skills. The teacher concentrated on comprehension as the primary goal at a level comparable to the students' Spanish reading skills, while directly addressing language-related difficulties in the service of that goal. By creating this zone of proximal development for reading, the children were able to comprehend in English at a level that approximates their comprehension in Spanish. This improved experience represents a three-year jump in participation in English reading" (DIAZ et al.1986, p. 208).

The second study, by BOYD-BATSTONE (1996), was conducted in an elementary school in California where 97 percent of students were identified as limited English proficiency. From teaching in a Spanish-English bilingual class by a transmission approach, BOYD-BATSTONE moved to an appropriate transactional approach suggested by students' behavior. The transmission approach was based on reading through a selected story and identifying various conventions of story structure: setting, characters, events in order, problem, solution and so forth. However, when students began to challenge the text, the transmission approach was inappropriate for engaging them in the literacy. In contrast, the transactional approach involved students in a creative process that required more active involvement by generating text from their own life experiences.

BOYD-BATSTONE's experience with the transmission approach follows: She read the story, "The rabbit and the Turnip" to the students. "The story was about a hungry rabbit who finds an orange turnip in the snow at Christmas time; she encounters a hungry donkey and gives away the turnip; the donkey encounters another hungry animal and gives away the turnip... and so on until the turnip winds up in the paws of the generous rabbit who shares the turnip with her friends...[the end.]" BOYD-BATSTONE noticed that students were not attentive to the story, and she asked them why. The students responded that turnips do not grow in the snow and that turnips are not orange. These comments led to a discussion about turnip farming in Mexico.

Transactional instruction invited bilingual students to bring to light how they live by examining their cultural experiences (cf. FREIRE, 1985). This is vitally important in light of the need for bilingual educators to provide culturally

responsive instruction: "[l]earning becomes a two-way undertaking when transactional instruction happens in the classroom. Listening to the students as they authentically respond to a text becomes the first act of instruction" (BOYD-BATSTONE, p. 190). This approach gives a voice to students who did not previously have input into the process of schooling; it is an important beginning to changing the structure of schooling and a critical component of research (MARTÍN-BARO, 1994).

OLSON (1990) suggests a strong interpretation of the inconsistency in research findings. She points out that bilingual education programs measured during the late 1960's and early to middle 1970's that were associated with positive results may have been, at least in part, measuring the beneficial effects of reading and writing in Spanish, ancestral/cultural history, and English as a second language, when appropriately administered to students. Programs showing negative results may have been assessing the effects of other subjects (content) taught in Spanish during this time period and English as a second language inappropriately administered to students.

To conclude our discussion of research in bilingualism and bilingual education, it seems that, in general, the extant research does not produce definitive findings, but produces methodological discussions. Many authors critique the methodology of these studies and research studies that follow commonly attend to methodological errors. A general critique is that quantitative research may generate interesting findings but may not have very strong practical consequences. In response to this critique some researchers employ qualitative approaches. Although shifting from quantitative to qualitative research (or combining the two) is a step in the right direction to attempt to clarify research in bilingualism and bilingual education, researchers must be cautious not to fall into the temptation of thinking that qualitative text alone will lead us to a new understanding; it will not. Specifically, there is a danger in doing qualitative research of stopping at discourse when what we need to do is action research - with all its challenges and limitations - which optimally combines knowledge and practice (ARGYRIS, PUTNAM & SMITH, 1985).

Practice of Bilingual Programs

Determining the distinguishing characteristics of bilingual education programs is an effective way to understand variations in programs and program evaluations. The overarching goal, pedagogical approach, and structure of

programs are three major domains that differ fundamentally among bilingual education programs. Additionally, variations in available resources and approaches to achieving the overarching goal further delineate bilingual education programs from one another; these may be considered minor domains. Using the major domains, bilingual education programs may be codified into either a category of remedial/segregated programs or integrated/enrichment programs.

Remedial/Segregated Programs

The overarching goal of a segregated program is mainstreaming children who speak languages other than English into English-only instruction (i.e., assimilation). A component approach that presumes mastering decontexualized fragments and subsequently piecing them together characterizes the pedagogical practice in segregated programs. In other words, the teaching of language is divided into parts such as spelling, grammar rules, and repetition exercises. Classes are also divided in these programs. Specifically, classes for non-English speaking students are separated from classes for English speaking students. This separation may be minimal, as is the case of English second language pull-out programs, or appreciable, as is the case of transitional bilingual education programs.

As mentioned above, these differences reflect variations in resources and approaches to achieving the overarching goal. For example, the core of a pull-out program teaches content in English and, also, teaches English as a second language peripherally - students are pulled out of class - as remedial instruction; native language is minimally used[13]. Similar to pull-out programs, transitional bilingual education programs teach English directly in a separate language class; however, transitional programs differ from pull-out programs by teaching all other classes in the students' first language. Progressively, instruction in the English language is broadened by teaching academic content (initially one subject) in English while using the students' native language for instruction or when needed for elaboration. Exposure to English instruction is increased gradually, varying from five to seven years, by introducing new academic subjects mainly in English.

The authors suggest that the effects of remedial/segregated bilingual programs may be comparable to negative side-effects from medication in the treatment of illness. Labeling or identifying someone as limited produces

[13] When the ESL teacher has some ability in the minority language she may use Spanish as a first-step to push the student to learn English.

consequences that counteract movement toward the goal of mainstreaming and facilitating academic achievement. Thus, even if we agree with the goal of mainstreaming, we must attend to the approach to achieve this goal. In this case, labeling, which occurs through using programs that segregate students, plays against mainstreaming. In fact, both student and teacher suffer from the long term effects of labeling.

Integrated/Enrichment Programs

Integrated/enrichment programs developed from the concept of immersion. As THOMAS & COLLIER (1997) point out, "immersion programs emphasize the less dominant language more than English in the first years, because the minority language is less supported by the broader society, and academic uses of the language are less easily acquired outside school" (p. 24). In contrast to a remedial/segregated program, the overarching goal of an integrated/enrichment program is to promote the practice of bilingualism. A communicative, or whole language, approach where context is believed to facilitate learning depicts the pedagogical practice of integrated programs. In this case, language is not divided into components of grammar and structure as in segregated programs, but is represented in its entirety. Classes, like language itself, are combined in these programs. Moreover, in integrated/enrichment programs minority languages are valued, unlike in remedial/segregated programs where minority languages are perceived to have transitional value. Thus, integrated/enrichment programs have common goals, pedagogical approaches, structure, and minority languages are valued. Although these features are shared, there are differences in integrated/enrichment programs that vary by student resources and use (in time and intensity) of the languages.

Canadian-style Immersion

Canadian-style immersion is one type of an integrated/enrichment program in which students are mostly monolingual. The language of immersion is the minority language and its value is relatively equal to that of the majority language. Age of entry into the program and time of instruction in the minority language are also defining characteristics. Early immersion begins between ages four and five, and late immersion begins between ages ten and twelve. Instruction is given either entirely in the second language (i.e., total immersion) or partially in the second language. Consequently, there are four possible combinations of age and time that shape these types of Canadian-style immersion programs: (1) early entry + total immersion; (2) early entry + partial immersion; (3) late entry + total immersion; and (4) late entry + partial-

immersion. In Canadian-style immersion, middle-class English-speaking children receive much of their subject-matter instruction through a second language (French) and efforts are made to ensure that what is heard is comprehensible (KRASHEN & BIBER, 1988). Children in these programs learn subject-matter successfully and acquire competence in French. The goal of Canadian-style immersion is bilingualism, not the replacement of one language with another.

Structured Immersion

A slightly different type of an integrated/enrichment program is structured immersion. This program is an U.S. adaptation of the adopted Canadian-style immersion program. An advantage of structured immersion over transitional bilingual education is that the value of both languages is similar. As described by GERSTEN & WOODWARD (1985), structured-immersion has these four characteristics:

1. Comprehensible subject matter instruction to second language acquirers.
2. Use of the first language when necessary for explanation, but this is kept to a minimum.
3. Direct instruction of English (the second language) grammar.
4. Pre-teaching of English vocabulary.

Two-way Immersion

Contemporary immersion programs are sometimes called two-way immersion or dual-immersion. The objective of these programs is bilingualism for everyone. An important distinction between structured immersion and two-way immersion programs is that to have two-way immersion the classroom composition must be a ratio between 30/70 and 50/50 of the students who speak the languages involved. For example, a commonly found Spanish-English two-way bilingual program[14] is composed of 50 percent Spanish-speaking students and 50 percent English-speaking students. These programs, though relatively new, make important advancements over predecessor programs by including the entire student population and achieving literacy in both minority and majority languages. "This holds true for students of low-economic status, as well as African American students, and language minority students" (THOMAS &

[14] THOMAS & COLLIER (1997) reported the results of a 1997 survey of two-way bilingual programs in the U.S. The survey was based on 204 programs and included, in order of frequency of programs, Spanish, Korean, French, Cantonese, Navajo, Japanese, Arabic, Portuguese, Russian and Mandarin Chinese.

COLLIER, 1997, p. 25). Thus, in two-way bilingual education biliteracy[15] for everyone is achieved[16]. In particular, this approach to bilingual education recognizes that all students have varying levels of exposure, through family, community (e.g., local business and churches), and schools, to more than one language. For example, some students may speak English in their homes and hear Spanish from neighbors, television, and music. Others may speak Spanish in their homes and hear English in other social settings. Two-way immersion programs use this diversity among students to facilitate the process of becoming bilingual. Another important conceptual difference in this approach is that the family is realized as a valuable resource contributing to language acquisition, so that formal schooling in or of a particular language is only one part of learning a language. From this perspective the language of school (used in instruction and in content) can be a second (or minority) language while the broader community provides informal instruction in majority language. This approach is elaborated in the final section of this paper.

In summary, by analyzing the practice of bilingual education programs, inextricable links among the goal, pedagogical approach, structure, and type of bilingual education program implemented become apparent. It is not an accident that bilingual education moved from remedial/segregated programs to integrated/enrichment programs in the late 1970's and early 1980's, because at the same time, in education, a shift from a behaviorist paradigm to a constructivist paradigm also occurred. This move away from remedial/segregated programs to two-way immersion programs is necessary, but not sufficient, to lead us toward new approaches in bilingual education. In particular, two-way programs need the full intensive collaboration of the family.

Toward new approaches in bilingual education

To move toward a new understanding of bilingual education, it is necessary to work within the intersection of two spheres, school and family, which are

[15] The importance of written language in bilingualism was pointed out by VYGOTSKY: "Written language is the most elaborate form of language because when child learns to write one learns to replace words with images" (1962).

[16] Findings from bilingual education program evaluations (cf. COLLIER & THOMAS, 1995) suggest that two-way immersion programs are more successful than other programs. The outcome that measures for these evaluations are standardized tests. Using standardized tests as outcome measures, however, is a narrowly focused assessment, especially given that the conceptualization of the two-way immersion model is comprised of familial and social factors beyond scholastic achievement. An evaluation that assesses the diversity of students' contexts (cf. TRICKETT, 1996) is likely to inform us not only about students' scores, but also about other equally important domains of students' lives, and about processes (rather than products) that facilitate bilingualism.

embedded in a larger sphere, the sociocultural context. The principle theoretical proposition from which this new approach begins is that education in general, and bilingual education in particular, occurs in multiple settings that are inextricably linked. Therefore, we criticize approaches that view the process of education as only a function of formal schooling without any consideration given to more natural ways of cultural transmission, such as oral traditions and communities of practice rather than reading and writing decontextualized content in encapsulated classrooms.

Successful experiences usually work on the level of formal education. For example, as mentioned above, when working in the school sphere there are two conceptualizations, remedial/segregated programs and integrated/enrichment programs. With remedial/segregated programs, linguistic diversity is regarded as a problem that must be fixed, and this is a primary goal of curriculum developed specifically for minority students. In integrated/enrichment programs, linguistic diversity is a central resource for the whole classroom and shapes the whole curriculum.

Looking at the other sphere, minority families' value of language may be viewed on a continuum between an overvaluation of native language and a devaluation of the native language. The consequence of overvaluation, at one end of the continuum, may lead to separatism. On the other end of the continuum, the devaluation of the native language may lead to switching to English only.

In the larger sphere, the sociocultural context has a duality between instrumentalism and commonality. With regard to language, instrumentalism is using another language simply to get economic benefit. In contrast, commonality employs language and culture in the service of social life, in other words, as a tool in a community of practice (LAVE & WENGER, 1991). To increase the sociocultural productivity (SERPELL, in press) of bilingual education, we suggest working within the intersection of school and family spheres. A natural consequence of working in the intersection is that both school and family will change.

As mentioned above, the ultimate goal of two-way immersion programs is biliteracy. This effect may be achieved through a process of valuing both languages and by using children as language experts. It is a way of achieving biliteracy through an egalitarian relationship between the actors of bilingual education within a traditionally conservative institution. In order to be a resource and to value own's native language, minority students need to read in

their own language. As CUMMINS (1981) writes, reading provides much of the "common underlying proficiency" that helps ensure English language development for minority students. In addition, a reading habit in the first language will, most likely, transfer to the second language. Finally, reading contributes a great deal to advance first language development.

Using children as resources, the approach to literacy must be socioculturally relevant. In this way literacy is expanded beyond language to the sharing of cultural artifacts. Naturally, families become involved and, thus, are a resource for the school as well. In the past, school has been perceived as a resource for the family but not the other way around; a typical communication was one-way from the school directed to the family. Realizing the need to change this imbalance of power, during the past thirty years many scholars have proposed increasing the level of family involvement, but as yet only small strides have been made in this area. Bilingual education provides a pathway to increased involvement from families and improved relations between the family and school. For example, propositions such as "home-school isomorphism" (RUIZ, 1990) and "fusion of horizons" (SERPELL, 1993) may be put into practice in bilingual education.

RUIZ (1990) suggests that minority students do not achieve in school, in large part because the structural and normative patterns of the home and the school differ radically from each other. Success in school, therefore, will depend on the extent to which the home and the school come to resemble each other in these patterns, or to what extent "home-school isomorphism" (RUIZ, 1990) is approximated. Home-school isomorphism seems to have general appeal as an approach to solving problems of minority group school achievement. This is true regardless of the level of analysis or the groups studied. It is applicable to elementary, secondary, and adult education. The caution given to it is the extent to which there is mutual accommodation in the process of change. In other words, if the home and the school are to become more like each other in the interest of minority school achievement, is there a disproportionate amount of change expected on one side or the other of the relationship? Often, such proposals for change assume the fundamental goodness of the school, while families and their communities are seen as the source of the problem. In that case, it is only reasonable to expect that homes will imitate schools more than vice versa, since the interest of the student supersedes any sentimental attachments we may have to maintaining traditions that may hinder academic achievement. These propositions and frameworks are not abstract constructs but

provide a foundation for practical applications for implementation of bilingual education.

Conclusion

As a traditional country of immigration and language diversity, the U.S. is a rich laboratory of bilingual education. A passionate debate between scholars, policy makers, and citizens occurs regularly. In this paper we tried to understand the implications and consequences of growing up with more than one language in the U.S. A bilingual, bicultural child is able to perceive the world from two different perspectives. She or he benefits from double cognitive development that leads her or him to be less egocentric, and probably has a specific intellectual development different from that of a monolingual child. A bilingual child sees a language as one particular meaning system among many others and is well-placed to have an awareness of cultural diversity. The debate on bilingual education is also a debate on language policy and race relations, and a debate about the meaning of the nation. When one says *nation*, behind this word is a language, a flag, an army, a president; so the debate on bilingual education is also about national identity[17]. There is a structural relationship between the formation of a nation and monolingualism. In other words, the question is how we can live together as harmonious nation with many languages.

The common perception (the lay perspective) on bilingual education, like many other things, is very hard to change. Statistics illustrating this point are not readily available, but we think that many persons still believe that bilingualism is equivalent to linguistic confusion and may lead to serious intellectual handicaps for students. Although the lay perspective in the U.S. has not changed, most educators and researchers expect research to provide a solution.

Unfortunately, research has failed to provide a consensus on the fact that a bilingual education is better than a monolingual education. In particular, quantitative research is focused on the individual level of analysis, specifically cognitive development rather than a broader conceptualization of education. Also, many studies using quantitative methods failed to control for group differences in socioeconomic status between bilingual and monolingual samples. Therefore, findings from these studies are not easily generalized to the practice of bilingualism. In contrast, qualitative research and action research go

[17] Even if many constitutions mention several languages as national languages, for example, Switzerland and Canada, the constitutional bilingualism is in fact an addition of monolingual territories.

beyond the individual level of analysis and produce good results on the local level, although these are with small samples. Findings from qualitative studies, however, are limited in their generalizability. Thus, going from the local school level to the level of the school system remains challenging. Therefore, as both researchers and practitioners, we need to move beyond looking at bilingualism through a singular lens, such as individual cognitive effects or program effects, and instead examine the interactive nature between bilingual education and the relevant sociohistorical context.

References

ARGYRIS, C., PUTNAM, R., & SMITH, D. M. (1985): *Action science: Concepts, methods and skills for research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.

BAIN, B., & YU, A. (1980): "Cognitive consequences of raising children bilingually: One parent, one language". *Canadian Journal of Psychology*, 34(4), 304-313.

BARKE, E. M., & PERRY-WILLIAMS, D. E. (1938): "A further study of the comparative intelligence of children in certain bilingual and monoglot schools in South Wales". *British Journal of Educaional Psychology*, 8, 63-77.

BEN-ZEEV, S. (1977): "The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development". *Child Development*, 48, 1009-1018.

CANALES, J., & RUIZ-ESCALANTE, J. A. (1992,): *A pedagogical framework for bilingual education teacher preparation programs*. Paper presented at the Third National Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues: Focus on Middle and High School Issues, Washington DC.

COLLIER, V. P., & THOMAS, W. P. (1995): *Research summary of study in progess: Language minority student achievement and program effectiveness*. Washington, D.C.: George Mason University.

CRAWFORD, J. (1992): *Hold your tongue: Bilingualism and the politics of "English Only"*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.

CUMMINS, J. (1979): "Linguistic interdependance and the educational development of bilingual children". *Review of Educational Research*(49), 222-251.

CUMMINS, J. (1981): "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students". In: C. D. o. Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A theoretical framework*. Los Angeles: California State University Evaluation Assessment and Dissemination.

CUMMINS, J. (1986): "Empowering minority students: A framework for intervention". *Harvard Education Review*, 56, 18-36.

CUMMINS, J. (1987): *Empowering minority students teacher training project for bilingual & English to speakers of other languages teachers*. Gainesville, FL.

DIAZ, R. (1983): "Thought and two languages: The impact of bilingualism on cognitive development". In: E. W. GORDON (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 10,). American Educational Research Association.

DIAZ, R. (1985): "The intellectual power of bilingualism". *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 7(1), 16-22.

DIAZ, S., MOLL, L. C., & MEHAN, H. (1986): "Sociocultural resources in instruction: A context-specific approach". In: C. F. LEYBA (Ed.), *Beyond language: Social & Cultural Factors in Schoolin Language Minorities Students* (pp. 187-230). Los Angeles: California State University.

DURAN, L. (1994): "Toward a better understanding of code switching and interlanguage in bilinguality: Implications for bilingual instruction". *The Journal of Educational Issues of language Minority Students*, 14(Winter), 69-88.

FREIRE, P. (1985): *The politics of education: Culture, power, and liberation*. New York: Bergin and Garvey.

GERSTEN, R., & WOODWARD, J. (1994): "A case for structured immersion". *Educational Leadership*, 43(1), 75-78.

GYSELS, M. (1992): "French in Urban Lubumbashi Swahile: Code-switching, borrowing or both". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (13), 41-56.

HAKUTA, K. (1990): "Bilingualism and bilingual education: A research perspective". *NCBE FOCUS: Occasional Papers in Bilingual Education*, 1(Spring), 1-11.

HAKUTA, K. (1986): *Mirror of language: The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.

HEATH, B. S. (1982): "Questioning at home and at school: a comparative study". In: G. SPINDLER (Ed.), *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropoloy in Action*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

HEATH, S. B. (1986): "Sociocultural context of language development". In: C. F. LEYBA (Ed.), *Beyond language: Social & Cultural Factors in Schooling Language Minorities Students* (pp. 143-186). Los Angeles: California State University.

HOBBS, N. (1975): *The future of children*. San Francisco: Jossey-Bass.

KELLY, J. G. (1990): "Changing contexts and the field of community psychology". *American Journal of Community Psychology*, 18, 769-792.

KRASHEN, S. D. (1991): *Bilingual education: A focus on current research*. California Association for Bilingual Education.

KRASHEN, S. D., & BIBER, D. (1988):" On course: Bilingual education sucess in California". *Sacramento*.

LAVE, J., & WENGER, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.

LEOPOLD, W. F. (1949): *Speech development of a bilingual child: A linguist's record*. (Vol. Third). Evanston, IL: Northwestern University Press.

LOPEZ, R. V. (1995): *Bilingual education: Separating fact from fiction* (NABE Report). Washington, D.C.: National Association for Bilingual Education.

MARTÍN-BARO, I. (1994): *Writings for a liberation psychology*. Cambridge: Harvard University Press.

OLSON, S. (1989): *Long-term effects of bilingual education on a national sample of Mexican American sophomores: A component analysis* (Paper). San Francisco, CA.: American Educational Research Association (AERA), Annual Meeting.

OLSON, S. (1990): *Language shift and bilingual education: A long-term anlysis of a national sample of Mexican American sophomores* (Paper). Boston, MA: American Educational Research Association (AERA), Annual Meeting.

PEAL, E., & LAMBERT, W. (1962): "The relation of bilingualism to intelligence". *Psychological Monographs*, 76(546), 1-23.

PEREZ, S. M., & DE LA ROSA SALAZAR, D. (1993): "Economic, labor force, and social implications of Latino educational and population trends". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15, 188-229.

PERREGAUX, C. (1994). *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern: Lang.

PIAGET, J. (1937): *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

PIAGET, J. (1964): *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

PORTER, R. (1996): *Forked Tongue. The politics of bilingual education*. New Brunswick: Trasaction Publishers.

PRILLELTENSKY, I. (1994): *The morals and politics of psychology: Psychological discourse and the status quo*. Albany, NY: State University of New York Press.

RONJAT, J. (1913): *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.

RUIZ, R. (1990): "The empowerment of language minority students". In: C. SLEETER (Ed.), *Empowerment through multicultural education*. Albany: SUNY Press.

SARASON, S. B. (1972): *The creation of settings and the future societies*. San Fransisco: Jossey-Bass.

SARASON, S. B. (1990): *The Predictable Failure Of Educational Reform. Can We Change Course Before It's too late*. San Fransisco: Jossey-Bass.

SERPELL, R. (1993): *The significance of schooling: Life-journeys in an African society*. Cambridge: Cambridge University Press.

SERPELL, R. (In press): "Literacy connections between school and home: How should we evaluate them?". *Journal of Literacy Research: Series on "Critical Issues"*.

SKUTNABB-KANGAS, T., & TOUKOMAA, P. (19769): *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. New York: UNESCO.

SLOAN, T. S. (1996): "Psychological research methods in developing countries". In: S. CARR & J. SCHUMAKER (Eds.), *Psychology and the Developing World* (pp. 38-45). London: Praeger.

SWIGART, L. (1992): "Two codes or one? The insider view and the description of code-switching in Dakar". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (13), 83-102.

THOMAS, W. P., & COLLIER, V. P. (1997): "Two languages better than one", *Educational leadership*, 23-26.

TRICKETT, E. J. (1996): "A future for community psychology: The contexts of diversity and the diversity of contexts". *American Journal of Community Psychology*, 24(2), 209-235.

U.S. Census Bureau. (1993): *Language spoken at home and ability to speak English for United States region and state*. Washington, D.C.

U.S. Department of Education. (1991): *The condition of bilingual education in the nation: A report to the congress and the president*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.

VALDES-FALLIS, G. (1977): "Code-switching among bilingual Mexican-American women: Towards an understanding of sex-related language alternation". *International Journal of The Sociology of Language* (7), 65-72.

VYGOTSKY, L. S. (1962): *Thought and language*. Boston: M.I.T. Press.

VYGOTSKY, L. S. (1978): "Interaction Between Learning and Development". In: M. COLE, V. JOHN-STEINER, S. SCRIBNER & E. SOUBERMAN (Eds), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge: Harvard University Press.

YOSHIOKA, J. G. (1929): "A study of bilingualism". *Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 36, 473-479.

ZIMMERMAN, M. A. (1995): "Psychological empowerment: Issues and illustrations". *American Journal of Community Psychology*, 23(581-599).

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 67/1998, 61-83

Beyond *belief*: Variance in models of content-based instruction and school success among minority language learners

Shelley K. TAYLOR

Résumé

Cet article présente des études de cas dans le but de comparer l'efficacité de deux modèles d'enseignement: l'immersion et la submersion (programme où l'enseignement se fait dans la langue majoritaire du pays sans prendre en compte la langue maternelle des étudiants issus de minorités linguistiques ni proposer l'enseignement de la langue majoritaire comme langue seconde). Cette comparaison vise surtout à mettre en évidence, de part et d'autre, la présence ou l'absence de stratégies servant à assurer la compréhension. Les études de cas proposées, l'une au Canada et l'autre au Danemark, évaluent la progression linguistique et scolaire de deux élèves de langue minoritaire inscrits à la maternelle. Elles débouchent sur l'explicitation des raisons qui plaident en faveur de l'immersion.

Overall numbers of minority language students enrolled in public school systems in western countries are growing. Yet, too often, program selection is based more on folk belief about how second languages are learned than on research into optimal instructional models and approaches to schooling these children. The purpose of the present paper is to compare two models of content-based instruction (French immersion and mainstreaming), and to relate them to an optimal approach to schooling: content-based instruction for second language learners.

Discussed are the program models, findings of two case studies which focus on how minority language children fare in Kindergarten programs based on each of the models, and the implications of these studies for future model selection. To begin, I briefly provide contextual information on overall numbers of minority language children currently enrolled in North American and European public school systems, their degree of academic success, and the significance of these findings for model selection.

I. Numbers & school success

1.1. Numbers

The overall number of bi-/multilingual students is growing worldwide: In the United States, there were over two million ESL (English as a Second Language) children in public and private schools in 1994 (PRITCHARD & SPANGENBERG-URBSCHAT, 1994). In California alone, demographic research indicates that over a million students with a mother tongue other than English are now in the

school system (STRYKER & LEAVER, 1997). As for Canada, over 50% of all school-aged children in the largest cities today are speakers of English as a second or subsequent language and research suggests that, by the year 2000, 70% of all school-aged children in Toronto, Canada's largest city, will be minority language speakers (CUMMINS, 1995). As for the European figures, 10% of all school-aged children have, for some years now, come from family backgrounds which reflect neither the language nor the culture of the dominant group in their country of residence (REID & REICH, 1992).

The number of minority language children in Denmark is smaller: An estimated 6% of all school-aged children are DSL (Danish as a Second Language) students (i.e., students for whom Danish is a second or subsequent language) (BØGESKOV, 1995). But as they are unevenly distributed throughout the country, their number appears larger in certain areas: 85% of all DSL students are enrolled in 45 of Denmark's 275 municipalities and, furthermore, 60% of all DSL students are concentrated in just 15 of those 45 municipalities (JUST JEPPESEN, 1995:14). The way these figures translate in larger urban centres such as Copenhagen is as follows: DSL children accounted for 11 to 25% of the school-aged population in nine municipalities in metropolitan Copenhagen in 1993 and, in inner-city Copenhagen, nineteen schools reported a 40% enrolment of DSL students in 1997 (HOLMEN & JØRGENSEN, 1993; Municipality of Copenhagen, 1997:13).

Inasmuch as immigration was discontinued in 1973, these students are either the products of family reunification or are second generation immigrants (i.e., children of the migrant workers of the 1960s) (JUST JEPPESEN, 1995). A large percentage of this DSL population are *Turks*[1]: Regardless of whether "Turks" refers to Turks or Kurds, 7,148 "Turkish" students were enrolled in the Danish public school system in January 1991 (out of a total immigrant school-aged population of 19,825; see Table 1 below).

1 A great many students registered as "Turks" are in fact Kurds. It is presently estimated that a half million Kurds live in Europe where they settled as guest workers and refugees. Danes and Germans tend to lump all third world immigrants together as "Turks" when discussing the *Turkish problem* (JUST JEPPESEN, 1995); however, as early as 1981, 60-70% of all "Turks" in Denmark were estimated to be Kurds (SKUTNABB-KANGAS, 1981).

Table 1
Immigrant children in the Danish public school system: Figures as of January 1991
(Adapted from HOLMEN & JØRGENSEN, 1993:94)

Donor	Number
Scandinavia	780
EU	876
North America	113
Total	1,769
Turkey	7,148
Pakistan	2,915
ex-Yugoslavia	1,911
Lebanon	1,686
Iran	1,311
Vietnam	1,241
Sri Lanka	966
Morocco	878
Total	18,056

While the number of minority language students in Denmark may appear small in comparison to other European countries, it is nonetheless indicative of how diversity is growing even in places formerly associated with a monolingual/monocultural population. It is also indicative of the significance of appropriate program selection for minority language children as becomes clear with regard to the issue of school success discussed next.

1.2. School success

Regardless of where the growing number of children schooled in a second or subsequent language come from or presently reside, the scenario remains largely unchanged: They tend to experience less school success than their dominant group peers (CUMMINS, 1996; OGBU, 1994; SKUTNABB-KANGAS, 1981). LARA (1994:10) warns that, given the numbers, "low academic achievement among minority students... is cause for concern." Why? They must become the highly literate, computerized workforce of the future and, to achieve that goal, they need higher literacy levels.

Again taking Denmark as an example, while few Danes leave high school without attaining a graduation diploma (3%), almost half of all "Turks" do not graduate (46%) (JUST JEPPESEN,1990:14). Turkish and Kurdish students have the shortest academic careers of all immigrant students, the lowest number of students going on to college preparatory classes (i.e., *Gymnasium*), and the highest degree of difficulty adapting to the Danish school system due to feelings

of *anomie* and low self-esteem (JUST JEPPESEN, 1993; SAHL & SKJELMOSE, 1983). This may be partly attributed to anti-immigrant (particularly anti-Muslim) sentiment, and partly attributed to inappropriate program selection. JUST JEPPESEN (1995:23) of the Danish National Institute for Social Research describes anti-Turkish prejudice in present-day Denmark as strong, and the climate towards "Turkish" DSL students as inhospitable. While schools cannot cure all social ills, they can focus on issues within their domain, issues such as program selection. Clearly, instructional models which counteract the poor success rates noted above need to be selected. Models which do (not) promote school success in minority language children are outlined next.

II. Instructional models & approaches

Discussed in this section are two program models and their component parts (e.g., instructional strategies), the relationship between the models, and an optimal approach to content-based instruction.

2.1. Program models

Two models are of note: French immersion and mainstream programs.

2.1.1. French immersion programs

Johnson and Swain (1997) suggest that immersion programs are often characterized in the following manner:

- the use of the second language (L2), a language of power, as a medium of instruction,
- the immersion curriculum parallels the local (L1) curriculum,
- overt support exists for the L1,
- the goal of the program is to develop additive bilingualism,
- exposure to the L2 is confined to the classroom,
- students enter with similar (& limited) levels of L2 proficiency,
- teachers are bilingual,
- the classroom culture is that of the local L1 community.

Based on the characteristics listed above, it can be said that students' L1 and L2 development is a strong consideration in immersion program design. I refer back to these characteristics when discussing how characteristics of mainstream programs differ from these, and how immersion characteristics vary when discussing minority language populations.

2.1.2. Mainstream programs

While mainstream classrooms are the norm in the west (PRITCHARD & SPANGENBERG-URBSCHAT, 1994), they are not designed with minority language children in mind; they are designed for native speakers of the dominant language (e.g., English in English-Canada and the United States, and Danish in Denmark). Using Johnson and Swain's characteristics of immersion programs as a point of comparison, the following outlines how mainstream programs differ from immersion programs:

- the dominant group's L1, a language of power, is used as a medium of instruction, both for dominant group children for whom it is an L1 and for minority language children for whom it is an L2,
- the mainstream curriculum is the local (L1) curriculum,
- overt support exists for the L1 of dominant group children, but not for minority language children's L1 — they may receive covert L1 support if bilingual classroom assistants work in their classrooms, but that occurs relatively rarely,
- the goal of the program is to develop strong L1 skills in dominant group children and subtractive bilingualism in minority language children (see WONG FILLMORE, 1991b),
- exposure to the dominant language (minority language children's L2) occurs in the classroom and in broader society,
- students do not enter with similar levels of proficiency in the language of instruction which is the L1 of some (dominant group children) and the L2 of others (minority language children): dominant group children enter school fully proficient in the language of instruction (their L1), and minority language children enter with varying degrees of (L2) proficiency,
- teachers are unilingual; to serve the needs of all of their minority language learners, teachers would need to be multilingual, not bilingual,
- the official classroom culture is that of the local L1 (dominant group) community.

This brief summary alone suggests how minority language students are not well served in mainstream programs designed with another population in mind. Indeed, CAMERON, MOON & BYGATE (1996) note that mainstream teachers bristle at the suggestion that they must attend to learners' L2 needs (e.g., in the way of L2 development). Such attention is seen as a "threat" to their real job: the job of teaching and planning curriculum — for dominant group learners.

2.2. Relationship between the two models

A key difference between the two programs is the degree to which L2 learners' needs are recognized and addressed. Another difference is whether *French immersion strategies* are included or excluded. CURTAIN & PESOLA (1988:87-89) include the following under the rubric *French immersion strategies*:

- the use of contextual clues (gestures, facial expressions, body language, and concrete referents such as props, regalia, manipulative and visuals),
- hands-on, experiential activities,
- linguistic modifications to make the new language more comprehensible in the beginning stages (e.g., controlled vocabulary, sentence length and sentence complexity; slower speech rate, repetition and rephrasing/expanding on student utterances),
- teacher monitoring of student comprehension by frequent comprehension checks which require students to give nonverbal responses, personalizing questions, and using a variety of question types.

There is much overlap between strategies such as the above which are deemed characteristic of an immersion approach, and strategies deemed lacking in mainstream classrooms. HARKLAU (1994) claims that mainstream programs fail their minority language speakers because these programs do not provide immersion-like instructional strategies, strategies which make adjustments for the presence of minority language children. HARKLAU (1994:249) suggests that these strategies are lacking "because [teachers primarily address] native speakers of English, mainstream... classroom teachers seldom [adjust] input in order to make it comprehensible to L2 learners."

Strategic adjustments which HARKLAU (1994:249) considers appropriate for making input comprehensible to L2 learners, and which resemble French immersion strategies, include: "reducing the speed and complexity of speech, increasing repetition, pausing, and [conducting] comprehension checks; and contextualizing abstract concepts through the use of realia such as maps or photos, graphs, or graphic organizers such as webbing have been identified as necessary in order to make input useful as raw material for language learning." Mainstream classrooms which do not provide these adjustments or supports are described as sink-or-swim (*submersion*) environments (LESSOW-HURLEY, 1996).

To summarize then, HARKLAU (1994) suggests that adjustments are lacking in mainstream classrooms because teachers only focus on the needs of dominant group children. She credits this oversight to the (flawed) premise, rooted in folk

belief, on which mainstream programs are based: that L2 learners learn faster when surrounded by native speakers no matter what instructional strategies are employed[2]. This may be explained in terms of the *maximum exposure* hypothesis.

This hypothesis holds that "maximum exposure" is necessary for minority language children to learn an L2 (CUMMINS, 1989; CUMMINS & SWAIN, 1986). While intuitively appealing and very pervasive in Denmark, a strong body of research indicates that minority language children require years to learn an L2 (COLLIER, 1987; CUMMINS, 1996; HOLMEN, 1994). Research also indicates that, while mainstream classrooms have the potential to be good L2 learning contexts, they often do not meet their potential (WONG FILLMORE, 1991a). One way for them to meet their potential is by including immersion strategies, or what PEREGOY & BOYLE (1997) refer to as *sheltering techniques*. These are discussed next, along with content-based instruction.

2.3. A content-based instructional approach

Various methodological approaches have been recommended to meet the needs of increasingly diverse student populations. One such methodological approach is content-based instruction. In California where, as noted, the number of minority language children is skyrocketing, one model of content-based instruction, *sheltered* instruction, has been officially embraced "as the most efficient approach for transitioning children who speak English as a second language into English-only classrooms" (STRYKER & LEAVER, 1997:16)[3]. This raises the question of what is content-based instruction (including *sheltered* instruction), and what delivery issues are associated with it. These questions are addressed next.

2.3.1. What is content-based instruction & what does it entail?

GENESEE (1993:48) observes that, for the past two decades, the trend has been to integrate language and content. This trend has variously been referred to as communicative, integrative and content-based approaches to language teaching, a trend which stems from the more general trend in Applied Linguistics to view language learning as most effective when used for "communication in

[2] CAMERON, MOON & BYGATE (1996) concur, adding that folk belief also holds that minority and majority language students should not be separated even if keeping the two groups together in mainstream classrooms works to the detriment of minority language children's L2 development.

[3] Contrary to STRYKER & LEAVER's (1997:16) wholesale endorsement of content-based instruction which features sheltered instruction as "the most efficient approach for transitioning children who speak English as a second-language into English-only classrooms," I only believe that this is true if good bilingual education programs are not a viable option. Reasons for this opinion are raised in the discussion (Part IV).

meaningful, purposeful social and academic contexts" (SNOW, MET & GENESEE, 1989:202). That is the main rationale for content-based instruction. Other rationales include:

- Language is a tool to help students make sense of their world (SNOW, MET & GENESEE; 1989).
- Content provides a meaningful, substantive basis for language learning. As such it is motivational, and provides cognitive "pegs" for hanging language learning (CURTAIN & PESOLA, 1988).
- Language use is characterized by different registers and genres. Therefore, students should be exposed to formal and informal language, and subject-specific genres (KRUEGER & RYAN, 1993).
- The time factor — integrating language and content instruction justifies offering second and international languages as subjects which can compete with all of the other subjects vying for students' class time. When language and content instruction are integrated, language teaching is more clearly seen as contributing to students' general education (LEBLANC, 1990).

Characteristics of content-based instruction which features sheltering techniques are summarized by Peregoy and Boyle (1997) as follows:

- theme-based, content learning in minority language children's L2,
- learners are not mixed in with mother tongue speakers of the L2,
- instruction is made comprehensible by incorporating strategies,
- simultaneous access to core curriculum and L2 instruction,
- the cognitive load is adjusted to meet L2 learners' needs, but the cognitive level is grade appropriate.

As noted, CURTAIN & PESOLA (1988) equate sheltering strategies with French immersion strategies (see 2.2). Indeed, French immersion has been referred to as an ideal content-based instruction program because of its incorporation of immersion or *sheltering* strategies for L2 teaching, and its use of the children's L2 as a medium of content instruction (e.g., KRASHEN, 1984). That is, most often French immersion programs combine second language learning and content instruction and mainstream programs do not. However, even content-based instruction designed with L2 learners in mind is no panacea. It too is experiencing growing pains as delivery issues still require attention.

2.3.2. What delivery issues are associated with content-based instruction?

Two issues are of note. The first concerns planning and the second concerns supporting students' identity development while they catch up linguistically and academically. With regard to the first issue, researchers who have worked in the

area of content-based instruction and are highly supportive of the approach are quick to note that planning is a key issue. In the past, researchers such as KRASHEN (1984) argued that the only thing needed for incidental vocabulary learning to occur in content-based programs such as French immersion was for content instruction to be offered via the medium of a second language. Researchers such as ESKEY (1997), MOHAN (1986), SWAIN (1996) and WONG FILLMORE (1991a), however, strongly urge that language planning be a major part of program delivery. Otherwise, as ALLEN, SWAIN, HARLEY & CUMMINS (1990:74) explain: "the classroom context may provide little opportunity for students to produce the full range of target language forms." This supports CAMERON, MOON & BYGATE (1996), HARKLAU (1994) and WONG FILLMORE's (1991a) claim that exposure alone does not suffice for minority language children to be successful in second language learning, and undermines folk belief in mainstream programs as *ideal* sites for L2 learning.

ESKEY (1997) raises a further area of concern, that of minority language learners' unfamiliarity with the culture they encounter in mainstream classrooms. CUMMINS (1996) addresses a similar concern, but from the viewpoint of student identity formation: He suggests that techniques and strategies associated with content-based instruction will only be effective to the extent that students feel affirmed in their learning environments. Thus, a major component of program delivery in any program model must be "a relationship of respect and affirmation" which comes from students feeling that "their teachers believe in them and expect them to succeed in school and life" (CUMMINS, 1996:74).

To affirm students' identities, CUMMINS (1996) recommends that teachers:

1. activate and build on students' prior knowledge by linking program content to student realities (e.g., their L1 and home culture) rather than only focussing on the local (dominant group) L1 and culture in the classroom,
2. present cognitively engaging input with appropriate contextual supports by adjusting the cognitive load to meet L2 learners' needs (e.g., by using *sheltering* techniques and stressing key concepts), but keeping the cognitive level grade appropriate,
3. encourage active language use to connect input with students' prior experience and thematically-related content by attaching new concepts to pre-existing cognitive "pegs" (e.g., linking curriculum based on dominant group culture to minority language children's home cultures and languages), and

4. assess student learning in order to provide feedback that will build language awareness and efficient learning strategies. CHAMOT & O'MALLEY (1994), and BRINTON & MASTER (1997) describe strategies that L2 learners can develop to monitor their learning style and progress, strategies which encourage children to become active learners rather than to 'tune out' whenever the cognitive load exceeds their L2 proficiency [4].

ESKEY (1997) notes that delivery issues such as described above have been minimized in the haste with which content-based instruction for L2 learners has been adopted, yet he stresses that these issues must be addressed. Both issues are revisited later in this paper. To summarize, French immersion programs are prime examples of content-based instruction and, despite their flaws, they are still more likely to meet minority language children's needs than are mainstream programs. The main advantage which immersion programs have over mainstream programs is a dual focus on L2 and content learning. Mainstream programs tend to have a more unidimensional focus: Content drives the course which often leads to minority language students' L2 needs being neglected. To test this claim, two case studies are examined in Part III, one with a French immersion and one with a mainstream focus, to see which study better meets the needs of the minority language learners involved[5].

III. Two case studies

The first case study describes how a minority language child, a Cantonese-speaker, fared in an early French immersion program in Canada. Also discussed are why he fared as he did, and whether the results are replicable. The second describes how a Kurdish-speaking child fared in a Danish-medium mainstream program in Denmark.

3.1. Victor: A case study of a Cantonese-speaking child in a French immersion Kindergarten program

In this study, I investigated how a minority language child was faring in an immersion program designed for dominant group children. Characteristics of immersion programs (outlined by JOHNSON & SWAIN, 1997) which do not pertain to minority language children include:

4 HARKLAU (1994:241) credits minority language students' "tuning out" content lessons to the way lessons are presented (as incomprehensible input) in mainstream programs, and to the fact that L2 students are mainstreamed "long before they develop the degree of language proficiency necessary to compete on an equal footing with native speakers of the school language."

5 For fuller versions of the two following case studies, refer to TAYLOR (1992) and TAYLOR (1997).

1. there is no overt support for minority language children's L1 development in French immersion as only the L1 of dominant group (anglophone) children receives support,
2. the goal of the program is not to develop additive bilingualism in minority language children as their L1 never becomes a medium of instruction, and
3. their teachers are English-French bilinguals, not bilinguals in French and the minority language children's L1. Still, the advantage to immersion programs is that they are based on the premise of linking second language and content instruction. Thus, provisions are made for L2 learners, provisions such as *sheltering* of instruction; provisions not made in mainstream programs.

A summary of the study follows as do summaries of additional studies which support French immersion as a programmatic option capable of promoting academic success in minority language children.

3.1.1. The study

This case involves *Victor*, a Cantonese child in early French immersion. I observed his academic progress for the year that I was his Senior Kindergarten classroom teacher in an inner-city school in a major Canadian city. I also observed him one day per week when he was in Gr. 1. Three research questions guided my observations:

1. How is Victor doing academically, socially and linguistically (in English, French and Cantonese)?,
2. How has he adapted psychologically to a situation of double immersion (i.e., learning English and French simultaneously)? and
3. What societal influences are shaping him?

Beside participant observation, my other data collection techniques included interviews, and formal and informal measures. I interviewed Victor's classmates, mother, Gr. 1 and Junior Kindergarten teachers, and his principal. A fellow French immersion teacher informally evaluated Victor's French, and two graduate students, one a speaker of Mandarin and one a speaker of Cantonese, interviewed Victor to see which variety of Chinese he spoke and to assess his proficiency in it. They found Victor's French and Cantonese to be well developed for a child of his age. An informal measure of academic achievement, the "ABC Report" (a kindergarten evaluation used by the local school board), confirmed that Victor was progressing well in academic, artistic, physical and sociopsychological development, a finding which confirmed reports by Victor's Junior Kindergarten, Senior Kindergarten, and Gr. 1 teachers.

I also administered two formal measures of French proficiency, the *French Immersion Achievement Test* (i.e., the FIAT by WORMELI & ARDENAZ, 1987), a standardized French immersion test of mathematical and French skills, and two versions of the *French immersion comprehension test* (BARIK 1975 & 1976). Victor scored in the "normal" range in math on the FIAT, and in the "below average" range on the FIAT word identification section [6]. He also did well on the Senior Kindergarten (Primer) version of the *French immersion comprehension test*, but the Level 1 score proved invalid as it was administered three months too early at a very crucial stage in an immersion child's French development: Gr. 1. I also administered the *Vineland Adaptive Scale* to Victor's mother and teacher (SPARROW, BALLA & CICCHETTI, 1984a & 1984b). Findings on the latter measure indicated that Victor was behaving in a more mature manner in class than at home: on the school measure, he was ranked at 8 years/6 months; on the home measure, he was ranked at 6 years. His mother noted that he is the youngest of three siblings, and she tends to "baby" him.

These findings indicated that Victor was doing well in all three languages, succeeding academically and socially, and was well adjusted to double immersion in school. The major societal influence shaping him was the school environment, particularly his peer group. Victor was developing conversational proficiency in English despite being in French immersion. That boded well for how he would succeed when required to function in academic English starting in Grade 4 [7]. Had he not been in French immersion, he would have had to function in academic English immediately (e.g., reading instruction), before gaining conversational proficiency in English. Based on that, I deemed French immersion to be a better alternative for Victor — and other minority language children. How and why this may be the case are discussed next.

3.1.2. Sheltering *provisions in French immersion*

WEBER & TARDIF (1990) describe how Senior Kindergarten children are initiated into the learning of French in an early French immersion (EFI) classroom. Their description suggests that an EFI classroom is a supportive environment for both majority and minority language children who learn French as an L2 or L3. How? Language learning is facilitated by their teacher's

---

6 That Victor scored in the "below average" range on the FIAT word identification section did not alarm me. I had used the *FIAT* when I was a French immersion Special Education teacher, and almost every child tested scored in the "below average" range on that measure, which led me to question how it had been normed.

7 See CUMMINS (1996) for detailed discussion of conversational and academic second language proficiency.

paralanguage (gestures, body movement, intonation and expression) and by concrete materials, pictures, symbols, and rituals.

Why is this approach successful? Advantages for minority language students in an EFI classroom (v. in a mainstream classroom) are:

- the cognitive load is not beyond them as it is in a mainstream program designed with dominant language speakers in mind,
- they start learning French on a linguistic playing field which is level with that of their dominant group peers, also rank beginners in French, and
- they acquire language with the aid of sheltering provisions (i.e., *teacher-scaffolding*).

WEBER & TARDIF (1990:58) use the term *teacher-scaffolding* to describe how immersion teachers, as the children's sole language models, must provide *expert support* by way of extensive use of paralanguage and concrete materials, and "[orchestrate] things so that the situation speaks for itself". LENZ, BULGREN & HUDSON (1990:125) elaborate on the concept of *teacher-scaffolding*: "*Expert support* is provided by the teacher during the early stages of learning but is faded as instruction proceeds and as the student becomes successful and assumes the primary responsibility for learning." Although LENZ, BULGREN & HUDSON use the concept in another context, it applies equally well in the EFI context where pupils gradually gain proficiency in French and the teacher is required to provide less and less paralinguistic *expert support*. This is more likely to characterize an immersion than a mainstream Senior Kindergarten setting due to differences in necessity: The majority of pupils who enrol in mainstream Senior Kindergarten programs already speak the dominant language (e.g., English in English-Canada) whereas virtually none of the pupils speak French upon entry into a Canadian EFI Senior Kindergarten classroom.

Research also supports mid-immersion as a viable alternative for minority language children. The following studies outline the success which minority language children encounter in these programs, which begin later than EFI programs.

3.1.3. Additional research studies

Other research results also support French immersion as a viable programmatic alternative for minority language children. SWAIN & LAPKIN (1991) review two studies involving minority language children in a middle French immersion program in Toronto. In the first study reviewed, that of BILD & SWAIN (1989), the children were in Gr. 5: their first year in half-day, middle immersion. Prior

to that, they had received core French instruction for a short amount of time each day. In the Gr. 5 study, the minority language children outscored their anglophone peers on grammatical measures in spite of being from lower socioeconomic backgrounds. This held true for minority language children from Romance and non-Romance language backgrounds.

In the second study (based on SWAIN, LAPKIN, ROWEN & HART, 1991), minority language children in the same middle French immersion program as just described were followed in Gr. 8. The researchers sought to replicate the results of the previous study as well as to investigate the role of L1 literacy on L1 proficiency and other side-effects of L1 literacy such as whether it might influence the minority language children's learning of French. The researchers found the children's L1 literacy to have a generalized positive effect on learning French, an effect that was tied to L1 literacy, not fluency. Romance background minority language children outperformed non-Romance background minority language peers, but there was limited statistical difference between the two groups — just on measures of fluency and global comprehension. SWAIN & LAPKIN (1991) suggest that, taken together, these two studies indicate that years spent gaining L1 literacy skills in International Language programs[8] pay off in terms of French proficiency, giving minority language students an advantage over anglophone peers in French immersion.

These studies suggest that the positive results found in Victor's case may well be replicable. Despite positive findings such as these, negative opinions regarding who should be included or excluded from French immersion programs often define program enrolment. While some negative opinions are based on beliefs about who will benefit most from immersion, others are intended to dissuade proponents of so-called *English immersion* (i.e., immersion in mainstream classrooms=*submersion*) from using positive results based on studies such as those reviewed in SWAIN & LAPKIN (1991) and conducted by myself (TAYLOR, 1992) as a basis to argue for *English-only immersion* [9]. A

[8] International Language programs refer to the minority language courses which are taught in the Canadian city where the *Victor* study was conducted. Different school districts are in operation in different parts of the city. Districts offer from 14 to 36 minority languages ranging from Albanian to Yoruba. Some are taught at the Elementary, and some at the Secondary level, either after school, on Saturday or, in one part of the city, are integrated into the regular school day.

[9] BRINTON, SNOW & WESCHE (1989) state that immersion programs are not appropriate for minority language speakers in Canadian French immersion programs, then explain why: They make the analogy that, in the American context, neither is *English-only immersion* appropriate for minority language children. Therefore, their purpose in dismissing French immersion as a programmatic option for minority language children is to argue against placing minority language children in "English-only immersion" programs, programs which amount to *submersion* (or mainstreaming minority language students before they are ready to handle English-medium instruction, and providing them with little or no ESL support).

study examining why *English-* or, in this case, *Danish-only immersion* does not necessarily lead to academic success for minority language learners follows next.

3.2. Deniz: A case study of a Kurdish-speaking child in a mainstream Kindergarten program

In this study, I investigated how a minority language child fared in a mainstream Kindergarten classroom in Denmark. Why he fared as he did is also examined, with particular emphasis on whether sheltered instruction was provided. A summary of the study follows.

3.2.1. The study

This case involved *Deniz*, a Kurdish child in a mainstream classroom in Denmark. He was enrolled in the school in which I conducted an eighteen-month long, classroom-based, ethnographic case study. I mainly observed two older cohorts enrolled in a bilingual education program which was discontinued in favour of a quota-system. In accordance with the new system, no more than one-third of all children enrolled in any cohort could be DSL-speakers. Deniz' program fell under the quota-system.

I examined his case to investigate whether the quota-system, based on the *maximum exposure* hypothesis, showed potential advantages over its predecessor: the previous bilingual education program. I observed Deniz once a week over a month-long period. Three research questions guided my observations:

1. Was comprehensible input provided in Danish, through high-quality DSL and sheltered subject matter teaching?,
2. Was there subject-matter teaching in Deniz' L1 (Kurdish) without translation?, and
3. Was literacy in Kurdish being developed, literacy which could later be transferred to Danish?

The questions targeted aspects of "good bilingual programs" such as identified by KRASHEN (1996) since, for folk belief in mainstream programs to be substantiated, such programs must surely be as good or better than bilingual education programs (e.g., French immersion). Other data collection techniques

---

CUMMINS (1996:221) considers equating "English-only immersion" in the American context with Canadian French immersion programs as *disinformation*: "If not an attempt at disinformation, how can we explain arguments for monolingual English-only education based on the success of bilingual programs, whose goal is bilingualism and biliteracy, and which are taught by bilingual teachers?" Thus, it is not inconceivable that proponents of English-only immersion programs might use positive results involving minority language students in French immersion to their own ends even though the two programs are incomparable in most regards (see HARKLAU, 1994).

included interviews and document analysis. I interviewed Deniz' Danish lead teacher and his Kurdish bilingual support teacher. I also interviewed many others and examined a wide range of documents as part of my ongoing work with the two older cohorts[10]. Findings related to the research questions are as follows.

With regard to whether the first component of "good bilingual education programs" was evident; namely, whether *comprehensible input* was provided in Danish (Deniz' L2) through high quality DSL and sheltered subject matter teaching: no. Input was not comprehensible, there was no DSL component, and there was no sheltered subject matter teaching. Generally, the Kurdish children were unable to comprehend their Danish teacher. She stood at the front of the classroom, and directed her lessons and explanations to the ability level of the children for whom Danish was their L1. She did not provide any more linguistic and cognitive supports for the DSL children than one normally would with children for whom the language of instruction was their native-language. Nor did she use any of the (immersion) teaching strategies recommended by CURTAIN & PESOLA (1988), HARKLAU (1994), or WEBER & TARDIF (1990) for rank beginners in an L2. The teacher did not use any paralinguistic prompts or cues, and the bilingual classroom support teacher never "took the floor" during lesson time. At the end of a month of participant/observation (from Week 2 to Week 6 of a new school year), I noted that Deniz and the other Kurdish children were still not singing along to the music, not even to songs with visual accompaniments (e.g., "If you're happy and you know it clap your hands" ["*Er du sur og triste min ven, så klap hænderne*"]). Their participation in the physical component of the song varied from child to child, but was limited overall.

There was also no DSL support, and no sheltered teaching strategies were used. The teacher knew that Deniz and his peers would no longer have a bilingual classroom support teacher available on a full-time basis at the end of Kindergarten and, therefore, stated that she felt it was her duty to prepare them for Gr. 1. To do so, she purposely did not provide them with any more

10 My interviewees included Ministry of Education officials, an immigrant representative on the Advisory Board to the Minister of the Interior, representatives of two Kurdish political parties, the two Danish home room teachers and two Turkish teachers attached to the cohorts, other teachers (such as those mentioned in the Kindergarten focus), the principal, Danish, Turkish and Kurdish students in both cohorts, and Danish, Turkish and Kurdish parents in their homes. I also conducted extensive document analysis, collecting policy documents from the Ministry of Education, the Ministry of the Interior, the Danish Office of Civil Rights, research documents by Danish experts in minority issues, reports produced on the Bilingual/Bicultural program in the school board where I did my study (including some written by teacher participants), pedagogical materials written by some of the teacher participants as well as their course papers, samples of children's work and texts, etc.

explanations or supports than she gave the Danish children because she wanted the DSL children to develop their own strategies for listening, learning and coping, strategies that they could fall back on when they would be on their own.

With regard to whether the second component of "good bilingual education programs" was evident; namely, whether subject matter teaching was conducted in the minority language children's L1 (Kurdish), without translation?: no. An example of a typical lesson, and the sole use of Danish throughout, is as follows. At the Kindergarten level, subject matter teaching mainly amounts to the lesson portion of the morning. A typical lesson at this level is for children to draw a picture of themselves. The Danish teacher assigned that very task. The children were also instructed to design and fill in a simple bar graph showing their age at the bottom of the page. For the DSL speakers, the task was daunting, given the incomprehensibility of the explanations.

The bilingual support teacher only provided minimal support during the lesson as, he stated in his interview, part of his job description was to focus on the majority language children. The school administration was concerned that Danish children should not feel as though the Kurdish teacher was only available to the minority language children. Therefore, he felt that he had to focus his attention on both groups of children and provide an example of being *integrated*. In practice, that generally translated into his concentrating on the Danish, not the Kurdish, children. The following example illustrates this point as well as the overall incomprehensibility of content matter teaching in Deniz' L2 (Danish).

On one particular day, I observed Deniz closely during lesson time. The lesson was based on vocabulary for parts of the face. The first part of the children's task was to draw four ovals on a standard-size sheet of white paper. They then had to draw pictures in the ovals: three of their classmates and one of themselves. No key visuals were shown during the Danish teacher's explanation of the task.

During activity time, it became clear that Deniz had not understood the teachers' verbal explanation (in Danish) of the task or the body parts; neither did two Kurdish girls sitting within my range of vision. Not knowing what to do, Deniz simply scribbled on the page. It took the Danish teacher quite some time to notice what Deniz was doing. As for the bilingual classroom support teacher, he spent more time on his *integration* duties (e.g., speaking Danish and being available to the Danish children), than on monitoring the Kurdish children's comprehension level or progress in task completion. By the time the Danish

teacher noticed what Deniz was doing, and came over to explain some basic vocabulary (e.g., *næse* [nose]) — which Deniz had not understood in the first place and continued not to understand in that brief, one on one, session — the lesson was almost over. At that point, the teacher looked exasperated and brought closure to the lesson.

Finally, with regard to whether literacy was being developed in Kurdish, literacy which could later be transferred to Danish: no. Very few schools in Denmark offer Kurdish mother tongue classes. Kurdish L1 instruction was not offered in Deniz' school. Therefore, his chances for developing mother tongue literacy in Kurdish were negligible. Like the majority of his Kurdish peers, Deniz was eligible to receive three hours per week of "mother tongue" instruction in Turkish as of Gr. 1 even though he knew no Turkish, and Turkish and Kurdish are from different language families[11]. Nonetheless, Deniz would be enrolled in the same "mother tongue" program as children who were native speakers of Turkish as of Gr. 1, thus placing him in the position of being required to learn and function academically in one new language in Kindergarten (Danish) and another in Gr. 1 (Turkish).

Thus, in summary, sheltering techniques were not provided, and Deniz was not faring well in this example of content-based instruction. Why he fared so poorly is discussed next.

IV. Discussion

HARKLAU's (1994:249) observation that "mainstream... classroom teachers seldom [adjust] input in order to make it comprehensible to L2 learners" applies to Deniz' Danish classroom teacher's approach, an approach which led Deniz to "tune out" when the cognitive load exceeded his L2 proficiency (see 2.3.2). Furthermore, Deniz' classroom environment only stressed what he did not know, not what he knew; both his L1 and home culture were ignored. To use CUMMINS' (1996:74) terms, Deniz was not affirmed in his learning environment although identity affirmation has been identified as a key delivery issue when teaching content subjects.

Neither was second language learning a focal point in his mainstream program. Thus, the second delivery issue in content-based teaching (i.e., carefully planning and structuring L2 teaching and learning) was also ignored. Deniz' Senior Kindergarten program was not a content-based instructional

11 SKUTNABB-KANGAS & BUCAK (1995) discuss difficulties involved in gaining recognition for Kurdish L1 instruction both inside and outside of Turkey, including Denmark.

program for L2 learners as the entire L2 component was ignored. Deniz was indeed exposed to his L2, but it was incomprehensible as sheltering techniques were not used. Thus, he received the same instruction as his dominant group peers, but not equal instruction.

Victor also received the same instruction as his dominant group peers, but it was equal in quality to that which they received. That is, both dominant and minority language students were able to understand content teaching in French, their L2 or L3, because their teachers assumed that French immersion strategies were necessary for all students to understand the lessons. This assumption is not shared by mainstream teachers who gear their instruction to the language proficiency level of dominant group students: As noted, many mainstream teachers do not assume that it is their job to accommodate the L2 developmental needs of minority language students (CAMERON, MOON & BYGATE, 1996).

The whole issue of *same but not equal* instruction sparked the initial debate on (and introduction of) bilingual education programs in the United States. In a landmark decision, the U.S. Supreme Court ruled in the Lau v. NICHOLS (1974) case that:

> There is no equality of treatment merely by providing students with the same facilities, textbooks, teachers, and curriculum; students who do not understand English are effectively foreclosed from any meaningful education... We know that those who do not understand English are certain to find their classroom experiences wholly incomprehensible and in no way meaningful. (LESSOW-HURLEY, 1996:124)

When the introduction of bilingual education programs such as French immersion is not a viable option, content-based instructional programs with a bonafide second language focus are laudable substitutes as, STRYKER & LEAVER (1997) note, has been decided upon in California where the number and needs of minority language students are great. Content-based instructional programs with an L2 focus are also necessary in settings where the number of minority language students is small, settings such as Denmark. Wherever there are minority language students, programs which promote their educational success are needed. Minority language students cannot succeed in programs which provide incomprehensible content matter teaching. The review of Deniz' case suggests that mainstream programs which ignore minority language children's L1 and home culture, and do not foster L2 development, can fall into the latter category despite folk belief in their effectiveness. Since the number of minority language children and their academic underachievement are growing,

and since research suggests that mainstream programs are largely the norm in the west, there is truly cause for alarm, as was noted at the beginning of this paper (LARA, 1994; PRITCHARD & SPANGENBERG-URBSCHAT, 1994).

V. Conclusion

The two studies reviewed in this paper indicate that some children's task in "doing Kindergarten" is much greater than others'. Not all children are on level "linguistic playing fields" (TAAFFE, MAGUIRE & PRINGLE, 1996). Dominant group children in mainstream programs, and dominant and minority group children in French immersion programs, have an easier time of doing schooling than do children like Deniz. Minority language children enrolled in mainstream programs in which sheltering techniques or other adjustments to ensure L2 learners' understanding of content matter are not provided may not learn their L2 very well and may not succeed academically. Yet, the stakes are too high to allow this situation to perpetuate itself: The number of minority language students enrolled in western school systems and their low success rates are growing.

CUMMINS (1996:222-226) describes a situation of diminishing returns whereby what was previously considered to be the minority's problem is fast becoming the majority's problem as everyone has a common interest in the future of society. He notes that everybody's standard of living is interconnected and is tied to how effectively society and schooling function. Therefore, effective programs are everyone's concern as students who do not meet school success do not fade away; if they end up on welfare or in jail, society does not get the literate workforce which it needs, which we all need. Thus, it is not just the job of the English-as-a-second-language teacher to focus on minority language students' L2 development; it is all teachers' job to do so. Similarly, the selection of appropriate instructional models for minority language learners is everyone's concern. There is no room for complacency where school success is concerned.

References

ALLEN, P., SWAIN, M., HARLEY, B. & CUMMINS, J. (1990): *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.

BARIK, H.C. (1975): *French Comprehension Test. Level I*. (Test and teacher's manual). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. (Teacher's manual revised, 1976).

BARIK, H.C. (1976): *French Comprehension Test. Primer*. (Test and test manual). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

BILD, E.-R. & SWAIN, M. (1989): *Minority Language Students in a French Immersion Program: Their French Proficiency*. Unpublished master's thesis. Ontario Institution for Studies in Education, Toronto, Ontario.

BRINTON, D.M., SNOW, M.A. & WESCHE, M.B. (1989): *Content-Based Second Language Instruction*. Boston: Heinle & Heinle.

BRINTON, D.M. & MASTERS, P. (eds)(1997): *New Ways in Content-Based Instruction*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), Inc.

BØGESKOV, L. (1995): *Flere elever med to sprog* (More students with two languages). *Politiken Weekly, 11*:5 (March 14, 1995).

CAMERON, L, MOON, J. & BYGATE, M. (1996): "Language development of bilingual pupils in the mainstream: How do pupils and teachers use language?" *Language and Education*, 10(4):221-236.

CHAMOT, A.U. & O'MALLEY, J.M. (1996): *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

COLLIER, V.P. (1987): Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21: 617-641.

CUMMINS, J. (1989): *Empowering Minority Students*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.

CUMMINS, J. (1995): "The European Schools Model in relation to French Immersion Programs in Canada". In: T. SKUTNABB-KANGAS (ed), *Multilingualism for All*, pp. 159-168. Lisse, the Netherlands: Swets & Zeitlinger B.V.

CUMMINS, J. (1996): *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education

CUMMINS, J. & SWAIN, M. (1986): *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. London: Longman.

CURTAIN, H.A. & PESOLA, C.A. (1988): *Languages and Children — Making the Match*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

ESKEY, D.E. (1997): "Syllabus design in content-based instruction". In: M.A. SNOW & D.M. BRINTON (eds)(1997). *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, pp. 132-141. White Plains, NY: Longman.

GENESEE, F. (1993): "All teachers are second language teachers". *The Canadian Modern Language Review*, 50, 47-53.

HARKLAU, L. (1994): "ESL versus mainstream classes: Contrasting L2 learning environments". *TESOL Quarterly* 28(2):241-272.

HOLMEN, A. (1994): *Fører flere veje til dansk ?* (Do many roads lead to Danish?). *Dansk Pædagogisk Tidsskrift (Danish Pedagogical Journal)*, 42(3):153-165.

HOLMEN, A. & JØRGENSEN, J.N. (1993): *Bilingual Children in Denmark (Tosprogede børn i Danmark)*. Viborg, Denmark: Hans Reitzels Publications.

JOHNSON, R.K. & SWAIN, M. (eds)(1997): "Immersion education: A category within bilingual education". *Immersion Education: International Perspectives*., pp. 1-16. Cambridge: Cambridge University Press.

JUST JEPPESEN, K. (1990): *Young Second Generation Immigrants in Denmark*. Copenhagen: The Danish National Institute of Social Research.

JUST JEPPESEN, K. (1993): *School — A Key to Integration? (Skolen — en nøgle til integration?)*. Copenhagen: The Danish National Institute of Social Research.

JUST JEPPESEN, K. (1995): *Ethnic Minorities in Denmark*. Copenhagen: The Danish National Institute of Social Research.

KRASHEN, S. (1984): "Immersion: Why it works and what it has taught us". In: H.H. STERN (ed), *The Immersion Phenomenon*. Special issue, No. 12 of *Language and Society*. Ottawa: Commissioner of Official Languages.

KRASHEN, S. (1996): "An overview of bilingual education". *Bilingual Basics*, Winter/Spring 1996:1-5. (TESOL's Bilingual Interest Section newsletter).

KRUEGER, M. & RYAN, F. (eds)(1993): *Language and Content. Discipline and Content-Based Approaches to Language Study*. Lexington, MA: D.C. Heath & Co.

LARA, J. (1994): "Demographic overview: Changes in student enrollment in American schools". In: K. SPANGENBERG-URBSCHAT & R. PRITCHARD (Eds.) *Kids Come in All Languages: Reading Instruction for ESL Students*., pp. 9-21. Newark, Delaware: International Reading Association.

LEBLANC, R. (1990): "Le curriculum multidimensionnel: une synthèse". *La revue canadienne des langues vivantes*, 47, 32-42.

LENZ, K., et al. (1990): "Content-enhancement: A model for promoting the acquisition of content by individuals with learning difficulties". In: B.Y.L. WONG & T.E. SCRUGGS (eds), *Intervention Research in Learning Difficulties* , pp. 122-165. New York: Springer-Verlag.

LESSOW-HURLEY, J. (1996): *The Foundations of Dual Language Instruction*. (2nd ed). White Plains, NY: Longman.

MOHAN, B.A. (1986): *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Municipality of Copenhagen. Magistrate's First Division, School Board Development Office, Section for bilingual children (Københavns kommune. Magistratens 1. afdeling, skolevæsenet, Udviklingsafdelingen, Sektion for tosprogede elever). (1997): Report on bilingual students in the Copenhagen School Board as of November 1, 1996 - Schools, school districts, primary language and reception classes (Opgørelse over tosprogede elever ved Københavns skolevæsen pr. 1. November 1996 - Skoler, skoledistrikter, modersmål og modtagelsesklasser). Unpublished report, Municipality of Copenhagen, Denmark.

OGBU, J.U. (1994): "Racial stratification and education in the United States: Why inequality persists". *Teachers College Record*, 96:264-298.

PEREGOY, S.F. & BOYLE, O.W. (1997): *Reading, Writing, & Learning in ESL. A Resource Book for K-12 Teachers*. (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.

PRITCHARD, R. & SPANGENBERG-URBSCHAT, K. (1994): "Introduction". In: K. SPANGENBERG-URBSCHAT & R. PRITCHARD (Eds.) *Kids Come in All Languages: Reading Instruction for ESL Students*. (pp. 1-5). Newark, Delaware: International Reading Association.

REID, E. & REICH, H.H. (1992): *Breaking the Boundaries: Migrant Workers' Children in the EC*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

SAHL, F. & SKJELMOSE, C. (1983): *You are Nobody! (Du er ingen !)*. Tåstrup, Denmark: Center for Pedagogical and Psychological Counselling, Municipality of Høje-Tåstrup.

SKUTNABB-KANGAS, T. (1981): "Guest worker or immigrant — Different ways of reproducing an underclass". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 2: 89-115.

SKUTNABB-KANGAS, T. (1995): "Killing a mother tongue - how the Kurds are deprived of linguistic human rights". In: T. SKUTNABB-KANGAS & R. PHILLIPSON (eds) in collaboration with M. RANNUT, *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*, pp. 347-370. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

SNOW, M.A., et al. (1989): "A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction". *TESOL Quarterly*, 23, 201-217.

SPARROW, S.S., BALLA, D.A. & CICCHETTI, D.V. (1984a): *Vineland Adaptive Behavior Scales. Classroom Edition*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, Inc.

SPARROW, S.S., BALLA, D.A. & CICCHETTI, D.V. (1984b): *Vineland Adaptive Behavior Scales. Interview Edition*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, Inc.

STRYKER, S.B. & LEAVER, B.L. (1997): "Content-based instruction: From theory to practice". In: S.B. STRYKER & B.L. LEAVER (eds), *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*., pp. 3-27. Washington, DC: Georgetown University Press.

SWAIN, M. (1996): "Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives". *The Canadian Modern Language Review*, 52, 529-548.

SWAIN, M., LAPKIN, S., ROWEN, N. & HART, D. (1990): "The role of mother tongue literacy in third language learning". *VOX. The Journal of the Australian Advisory Council on Languages and Multicultural Education (AACLAME)*, 4:111-121.

SWAIN, M. & LAPKIN, S. (1991): "Heritage language children in an English-French bilingual program". *Canadian Modern Language Review*, 47(4):635-641.

TAAFFE, R., MAGUIRE, M. & PRINGLE, I. (1996): "The impact of social contexts and educational policy/practice on biliteracy development: Ethnolinguistic minority children in English primary schools in Ottawa and Montreal". *Journal of the CAAL (Canadian Association of Applied Linguistics)*, 18(2):85-102.

TAYLOR, S.K. (1992): "Victor: A case study of a Cantonese child in early French immersion". *Canadian Modern Language Review*, 48(4):736-759.

TAYLOR, S.K. (1997): "'If seven year-old children could...': Danish *submersion* viewed from the outside". In: J. Gimbel, T. HETMAR, A. HOLMEN & J.N. JØRGENSEN. (eds), *Portraits. Denmark and its Linguistic Minorities Seen in an International Perspective with Special Emphasis on Grade School Education of Bilingual Children*, pp. 31-58. Copenhagen: *Københavnerstudier i tosprogethed 28, Danmarks Lærerhøjskole* (Copenhagen Studies in Bilingualism 28, Royal Danish School of Educational Studies).

WEBER, S. & TARDIF, C. (1990): "The young child's view of starting French immersion". In: B. FLEMING & M. WHITLA (eds), *So You Want Your Child to Learn French*, pp. 54-66. (2nd ed). Ottawa: Canadian Parents for French.

WONG FILLMORE, L. (1991a): "Second language learning in children: A model of language learning in social context". In: E. BIALYSTOK (ed), *Language Processing in Bilingual Children*, pp. 49-69. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

WONG FILLMORE, L. (1991b): "When learning a second language means losing the first". *Early Childhood Research Quarterly*, 6:323-346.

WORMELI, C.T. & ARDANAZ, N. (1987): *French Immersion Achievement Test*. Vancouver, B.C.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 67/1998, 85-99

Mehrsprachige und plurikulturelle Schulmodelle in der Schweiz oder: *What's in a name?*

Claudine BROHY & Anne-Lore BREGY

Abstract

In Switzerland, bilingual teaching models exist since a long time. Some schools have a bilingual tradition which reaches as far back as the 19th century, as have informal models along the French-German language border. At the same time exchanges between language communities led to bilingual learning, and the Raetoromania functions at a compulsory bilingual, though transitional, base. The early nineties witnessed a rapid development of bilingual models, largely influenced by the Council of Europe and research at international level. By and large, language borders foster early models while schools further away favor late models at secondary II and tertiary level. Current discourse at political level raises questions of the principle of territoriality, and the integration of English and migrant languages into the curriculum. A small number of models try to break up the traditional antinomy between the national/international and often excluded community languages. It is in the fields of teacher training, curriculum planning and the use of new technologies that progress can be expected.

Einleitung

Die Schweiz vereinigt auf engstem Raum sehr verschiedene Sprachsituationen, die sich natürlich teilweise überlappen. Da wäre das Diglossieverhältnis - manchmal auch innersprachliche Zweisprachigkeit genannt - zwischen Schweizerdeutsch und Hochdeutsch zu erwähnen[1], das allein schon ein Wissenschaftszweig ist. Ausserdem die intranationale Viersprachigkeit prägt die Schule bezüglich der Wahl der zweiten und dritten Landessprache und der dabei zu erreichenden Standards. Die vielen Migrantenkinder im Einwanderungsland Schweiz stellen die Schule vor neue Herausforderungen in dreifacher Hinsicht. Einmal in Bezug auf das Erlernen der offiziellen Schulsprache seitens der Migrantenkinder, auf die Förderung und den Erhalt derer Erstsprachen und das Ausmass des Einbeziehens ihrer Kulturen und Sprachen in die Curricula. Darüber hinaus prägt die internationale Vormachtstellung des Englischen im wirtschaftlichen und kulturellen Bereich die Sprachbedürfnisse und die Sprachattitüden der Lernenden. Während also diese unterschiedlichen Prämissen in andern Ländern nur vereinzelt auftreten, muss die Schweiz mit geballter Aufmerksamkeit verschiedene Szenarien vor Augen haben.

[1] Das Diglossieverhältnis zwischen den italienischen Dialekten und dem Italienischen ist etwas anders gelagert und wird auch in den Medien weit weniger häufig thematisiert. Das Verhältnis Patois - Französisch ist in diesem Zusammenhang nicht von Bedeutung.

Diese unterschiedlichen Sprachkontaktsituationen, die Auswirkungen auf die soziokulturellen und wirtschaftlichen Beziehungen zwischen den Sprachregionen haben, bedingen auch die Auto- und Heterostereotype der Sprachgemeinschaften. Die Schule befindet sich dabei in einer interdependenten Situation. Sie ist Auffangbecken von Normen, Verhaltensweisen und Attitüden, die vom Elternhaus der Kinder, aber auch von der Ausbildung der Lehrpersonen und deren eigenen Biographie stammen. Curriculum, Lernziele und Lernmaterialien, sehr oft weder für Lehrpersonen, noch für die Eltern und Kinder transparent und kohärent genug, beeinflussen dieses Bedingungsgefüge. Andererseits setzt man heute auf die Schule grosse Hoffnungen und Erwartungen in Bezug auf Veränderungen, gerade im sozialen und sprachlich-kulturellen Bereich. Auch die Internationalität der Arbeitskontakte verlangt kulturell und wirtschaftlich gesehen bessere und diversifiziertere Sprachkompetenzen. Somit steht die "black Box" Schule im Clinch zwischen den heterogenen Bedingungen des Elternhauses und der Umwelt und den zunehmend komplexen Forderungen der Arbeitswelt, dies auch im sprachlich-kulturellen Bereich.

Definitionen

Im Moment herrscht, was Schulmodelle betrifft, die die Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenzen sowohl als Mittel einsetzen als auch zum Ziel haben, ausgesprochene Polysemie. Dies setzt schon bei den Begriffen "Zweitsprache" und "Fremdsprache" ein. Nicht zuletzt dank der - inzwischen abgeschafften - L2 - Kommission (sprich: Langue deux - Kommission) der Erziehungsdirektoren-Konferenz (EDK) hat sich der Begriff Zweitsprache für "zweite Landessprache im Bildungswesen der Schweiz" jedenfalls im sprachpolitischen Bereich durchgesetzt[2]. Demgegenüber wird aber auch ein anderer Sprachgebrauch deutlich, wie dieses Zitat bezeugt: "Immersion auf der Primarstufe können wir hier in der Deutschschweiz nicht durchführen. Unsere Immersion, das ist das Schriftdeutsche als Fremdsprache in der ersten Primarklasse" (Zürcher Mutter). Das Hochdeutsche wird also in der Deutschschweiz oft als Fremdsprache, in der Westschweiz hingegen als Zweitsprache bezeichnet. Diese Bezeichnungen (und die Bilder hinter den Begriffen!) prägen natürlich die Beziehungen zwischen den Sprachgemeinschaften. Dass das Hochdeutsche in der Deutschschweiz

2 Statt "langue deux" hat sich auch der Begriff "langue seconde" etabliert. Mit einigen Reaktionen, wie dieser Ausspruch bezeugt: "Langue seconde, ça veut dire qu'il n'y aura pas de troisième!" (Lehrerin in Freiburg).

bisweilen als Fremdsprache - oder manchmal auch als "Halbfremdsprache" - bezeichnet und erlebt wird, wird von Frankophonen immer weniger goutiert[3]. Auch steht der Schweizer Begriff "Zweitsprache" dem deutschen gegenüber: Deutsch als Zweitsprache wird in der deutschen Forschung und im deutschen Bildungswesen in Zusammenhang mit der Lernsituation von Migrantenkindern, die die offizielle Sprache erlernen, gebraucht. Im Grenzbereich zwischen Frankreich und Deutschland hat sich der Ausdruck "Nachbarsprache" (langue du voisin)[4] durchgesetzt, auch hört man den Begriff "Partnersprache", der die Gleichberechtigung zwischen zwei Sprachen unterstreichen soll[5].

Auch das Begriffspaar "zweisprachiger Unterricht"[6] und "Immersion" wird teils synonym, teils ergänzend gebraucht[7]. Unter "Immersion" versteht man eine Lernsituation, während der Inhalte in der Zweit- oder Fremdsprache vermittelt werden, dies sowohl im Fach- wie im Projektunterricht. Der Transfer zwischen den Sprachen geht implizit vonstatten, dies, weil die Muttersprache (oder L1) eine valorisierte Mehrheitssprache ist, die in der Familie, den Medien und in der Umwelt des Kindes stark präsent ist. Aus diesem Grunde wurde das Immersionsmodell in Minderheitensituationen (namentlich in den USA) in Frage gestellt. Demgegenüber bietet der zweisprachige Unterricht explizite Transfermöglichkeiten durch Sprachalternanz[8]. In den zweisprachigen Gymnasien in Deutschland (dem bekanntesten zweisprachigen Modell Deutschlands) spricht man von "bilingualem Unterricht". Immersion und zweisprachiger Unterricht werden zu unterschiedlichen Zwecken und mit unterschiedlichen (erklärten und versteckten) Zielen eingesetzt (siehe Abb. 1). Der Begriff "Immersion" wurde später erweitert und angepasst. So bedeutet "Submersion" eine Unterrichtssituation, in der Migrantenkinder unter

3 Über das Verhältnis der Romands zum schweizerdeutschen Dialekt siehe stellvertretend José RIBEAUD in *La Liberté* vom 15.1.1998.

4 Siehe PELZ (ed) (1989). Der Begriff "Begegnungssprache" wird auch gebraucht. Er hat den Vorteil, dass er in Zusammenhang mit offizieller Zweisprachigkeit, Grenzgebietzweisprachigkeit oder in Migrationssituationen verwendet werden kann.

5 Dieser Begriff wird auch im zweisprachigen Kanton Freiburg vermehrt gebraucht (siehe Groupe NOYAU 1997).

6 Im Englischen oft mit "bilingual education" wiedergegeben. Hingegen bedeutet im Französischen "éducation bilingue" eher zweisprachige Erziehung im Elternhaus.

7 Ein anderer Gebrauch hat sich in Australien eingebürgert. In Programmen, in denen die LOTE-Sprache (Languages Other Than English) mehr als 50% ausmacht, spricht man von Immersion. Liegt der Anteil tiefer, so handelt es sich um ein "bilingual program" (Michèle DE COURCY, private Mitteilung).

8 Wie hoch die Frequenz dieser Alternanz innerhalb eines Faches sein soll, darüber scheiden sich (noch) die Geister. Gewisse ForscherInnen und LehrerInnen plädieren für einen Wechsel auf Jahresbasis, andere auf Semester-, Trimester oder Wochenbasis. Andere machen sich für eine Zuordnung von Sprache und Fach für die gesamte Ausbildungsdauer stark. Wiederum andere arbeiten sprachintegriert und ziehen die Muttersprache stark in den Lernprozess in der Zweitsprache ein, was zu häufigem Sprachwechsel während einer Unterrichtseinheit führt.

Ausschluss ihrer Muttersprache die Ortssprache und in der Ortssprache lernen müssen. Der Terminus "super immersion" wird dort in Kanada gebraucht, wo Kinder dank dem Prinzip der Sprachenfreiheit in die anderssprachige Schule eingeschult werden, obwohl die Möglichkeit bestünde, sie in die muttersprachige Schule zu schicken. In der Schweiz wurde hierfür auch schon der Begriff "immersion sauvage"[9] gebraucht.

Abb. 1: Langfristige Ziele des mehrsprachigen Unterrichts

Modell	Charakteristika	Beispiele
Übergang	Empfang in L1, crescendo in L2	Italienische Krippen, Rätoromania, Luxemburg, USA
Erhalt	Erhalt und Förderung der zwei- und mehrsprachigen Ressourcen	Projekt Samedan, Europaschulen
Revitalisierung	Wiedereinführung einer bedrohten oder vom Aussterben bedrohten Minderheitssprache	Rätoromania, Wales, Elsass, Lateinamerika
Bereicherung	Additive Mehrsprachigkeit, L1 ist nicht bedroht	Zweisprachige Modelle u. a. in FR, BE; im VS, zweisprachige Gymnasien; Immersion (Kanada, USA, Australien etc.)

Reziproke Immersion (auch "dual-way bilingual immersion" genannt) wird mit gutem Erfolg dort eingesetzt, wo die SchülerInnen der Minderheitssprache in genügender Anzahl vorhanden und wo die SprecherInnen der Mehrheitssprache gewillt sind, diese Sprache auch zu lernen. In Kalifornien und in anderen Staaten der USA gibt es also sprachlich gemischte Klassen mit Anglophonen und Hispanophonen (siehe CAZABON et al. 1995), in der Schweiz auch in Schulen von Städten an der Sprachgrenze, wie in Biel[10] und Freiburg[11].

9 In Brüssel wurde dafür auch schon der Ausdruck "immersion spontanée" verwendet.

10 In Biel wird im Herbst 1998 am Gymnasium ein bilingualer Zweig mit sprachlich gemischten Klassen eröffnet.

11 Diese Modelle gibt es auf der Sekundarstufe II (Gymnasium und Berufsschulen) und im Tertiärbereich (Universität und weiterführende Berufsschulen) zum Teil seit dem 19. Jahrhundert, vor allem aus Kostengründen. Dabei mussten sich die SchülerInnen der Minderheit sprachlich anpassen. Neu ist, dass es jetzt nebst den Lernzielen in den Sachfächern auch sprachliche Lernziele für beide Sprachen gibt und an gewissen Schulen eine zweisprachige Zertifikation (z. B. zweisprachige Maturität, zweisprachiges Lizentiat).

Eine Variante zu den Modellen, in denen die SchülerInnen immer zusammen sind (ausser in der jeweiligen Muttersprache und in der Zweitsprache), gibt es in Form von "Passerelles", bei denen die SchülerInnen nur einen halben Tag pro Woche zusammen spielen und lernen (Murten, Courtepin, Charmey/Jaun im Kanton Freiburg), was eine Variante von Austauschaktivitäten darstellt. Die unterschiedlichen Modelle streben unterschiedliche Typen von Zwei- und Mehrsprachigkeit an (siehe Abb. 2). So werden in einigen europäischen Ländern bei gewissen "späten" Modellen (Sekundarstufe II, Tertiärstufe) die Begriffe "zweisprachig" und "Immersion" gemieden, dies nicht zuletzt aus politischen Gründen. Man will damit auch ausdrücken, dass diese Schulmodelle die Identität und die Zugehörigkeit der Lernenden nicht beeinflussen, dass die erworbenen Sprachkenntnisse eine instrumentale Funktion wie andere Fertigkeiten haben, wie z. B. Informatik. In der Forschung spricht man dabei von "Content teaching in a foreign language" oder "Sach-/Fachunterricht in einer Zweit- oder Fremdsprache". Ausgewählt werden berufsrelevante Fächer, die in verbreiteten europäischen Sprachen unterrichtet werden (vor allem auf Englisch, aber auch auf Deutsch und Französisch)[12]. Der Ansatz des "language awareness"[13], in England von Hawkins in multikulturellen Klassen eingesetzt, vereinigt Ansätze der interkulturellen Pädagogik und der Integration L1/L2 (ROULET 1980). Mehr als explizite Sprachfertigkeiten will dieser Ansatz Zusammenhänge und positive Attitüden vermitteln, die die Kinder auf das Zusammenleben in einer multikulturellen und mehrsprachigen Welt vorbereiten sollen, aber er will auch aktuelles und zukünftiges Sprachenlernen stützen. In der Schweiz entstanden diesbezüglich Projekte in der Forscherequipe um Christiane PERRREGAUX in Genf. Die Commission romande des moyens d'enseignement (COROME) hat dazu Lernmaterialien bereitgestellt, die erprobt werden.

Abb. 2: Typen von Mehrsprachigkeit

Typus	Charakteristika
Funktional	Sozioökonomische Argumente
Ausgewogen	Ausgewogene Kompetenzen in mehreren Sprachen
Integrativ	Teilhabe an verschiedenen Sprach- und Kulturgemeinschaften
Bi-/plurikulturell, interkulturell	Unterstreichen der kulturellen Aspekte

12 Zu erwähnen wären in diesem Zusammenhang die Stelle an der Universität Jyväskylä (Finnland) und das Projekt "Arbeitssprache Englisch" (Österreich).

13 In der Forschung wird der Terminus auch im Sinn von "metalinguistischen Kompetenzen" gebraucht.

Sprach- und bildungspolitische Aspekte

Die Integration von Sprachen und Kulturen in den Lehrplan, in die Lernziele und in die Lernmaterialien geht - oder ging - von Verbot, über Laisser-faire und Empfehlung zur Förderung, dies sowohl auf der Makro-Ebene (eidgenössische und kantonale Bildungsinstitutionen, gesetzliche Rahmenbedingungen), wie auch auf der Meso- (Gemeinde, Schulkreis, Schulhaus) und Mikro-Ebene (Schulklasse). Eine politische Stossrichtung in Richtung von Empfehlung und Förderung ist von einer von der EDK eingesetzten Arbeitsgruppe zu erwarten, die bis Juli 1998 Empfehlungen und Vorschläge zum Sprachenlernen in der Schweiz ausarbeiten wird (Gesamtsprachenkonzept). Diese Gruppe beschäftigt sich mit Fragen um den Zeitpunkt der Einführung welcher Zweit- und Fremdsprachen, der Dauer des Unterrichts dieser Sprachen, den Lernzielen und Formen des Unterrichts. Überlegungen zu einem Fundamentum für alle, Optionen für alle und Optionen für wenige gehören ebenso dazu wie das Einbeziehen von Minderheits- und Mehrheitssituationen und die Möglichkeit, Innovationen und Schulhausprojekte unbürokratisch ein- und durchzuführen. Der Zürcher Entscheid, die englische Sprache durch Vorverlegung des Unterrichts und durch ein Obligatorium zu valorisieren[14], hat das Arbeitstempo der Arbeitsgruppe entscheidend beeinflusst.

Auf eidgenössicher Ebene könnte der zweite Passus des im März 1996 angenommenen Sprachenartikels (Art. 116 BV) "Bund und Kantone fördern die Verständigung und den Austausch unter den Sprachgemeinschaften" und der letzte Satz des Artikels "Das Gesetz regelt die Einzelheiten" unter anderem zur Schaffung einer Bundesstelle oder eines Gremiums zur Förderung der Sprachkontakte in der Schweiz beitragen. Eine ähnliche Stelle besteht in Biel in Form eines Forums[15], das schulische, soziale, kulturelle und wirtschaftliche Aspekte der Mehrsprachigkeit zu einem gesellschaftlichen Projekt vereint. Auch die Landesausstellung 2001 kann die Gelegenheit zu einer Auseinandersetzung mit der mehrsprachigen und plurikulturellen Identität der Schweiz geben.

[14] Siehe dazu u. a. Facts 46, 1997, L'Hebdo 49, 1997. Neu hinzu kommt das Projekt eines breiten Schulversuchs mit Englisch ab der ersten Primarklasse innerhalb des "Schulprojekts 21", das teils mit privaten Mitteln finanziert wurde.

[15] Kontaktadresse: Stiftung Forum für die Zweisprachigkeit, Seevorstadt 99, Postfach 1180, 2501 Biel-Bienne, Tel. 032/321 62 36, Fax 032/321 65 33.

Pädagogisch-didaktische Überlegungen

Die pädagogisch-didaktischen Voraussetzungen stehen in enger Verknüpfung mit den politischen Bedingungen. So steht die Entwicklung der "biliteracy" (in unserem Zusammenhang sollte man eher von "pluriliteracy" sprechen) in enger Beziehung zu den politischen Rechten, die Ausländern zugestanden werden. Die biliteracy schliesst eng an das Konzept der "languages across the curriculum"[16] (LAC) an. Dabei strebt man eine Integration von Sprache und Inhalt an, eine Anerkennung von Sprachfertigkeiten in nichtsprachlichen Fächern und eine Auseinandersetzung mit kulturellen Werten und Normen in fächerübergreifender Weise[17]. Erfahrungen haben gezeigt, dass vor der Einführung von Projekten allen Teilnehmern klar sein muss, ob dabei die Lernziele schwergewichtig in Zusammenhang mit generischen, sprachspezifischen oder strategischen Inhalten zu definieren sind (siehe Abb. 3).

Abb. 3: Präzisierung in welchen Kompetenzbereichen man welche Ziele mit welchen Mitteln erreichen will

Kompetenzen	Ziele	Mittel
Generische/allgemeine	Positive Attitüden Wertschätzung Soziale Kompetenzen	Language awareness Interkulturelle Pädagogik Austausch
Spezifische	Funktionale und integrative Kompetenzen in zwei oder mehreren Sprachen	Immersion, Zweisprachiger Unterricht, Intensivphasen, Austausch
Strategische	Autonomie, Bedürfnisanalyse, Selbstevaluation, soziale Fertigkeiten	Arbeitstechniken, Lernstrategien, authentisches Lernmaterial in mehreren Sprachen, Language across the curriculum

Auch eine Neuorientierung der LehrerInnenaus- und -fortbildung könnte positive Auswirkungen haben, steht doch eine recht monolithische Lehrerschaft

16 Im Französischen spricht man von "utilisation transcurriculaire des langues" (UTL).

17 In den USA unterscheidet man dabei zwischen den "Importmodellen", bei denen Fächerspezifisches in den Sprachunterricht einbezogen wird und den "Exportmodellen", bei denen verschiedene Sprachen in die Sachfächer Einzug halten.

einer immer heterogeneren Schülerschaft gegenüber[18]. Die Umwandlung der LehrerInnenausbildungsstätten in Pädagogische Hochschulen, neue Lehrpläne und neue Prüfungsbestimmungen an den Universitäten könnten die Gelegenheit geben, die Curricula neu zu schreiben, neue Lehr-/Lernformen und andere Evaluationsverfahren zu vermitteln, die mehrsprachigen Kindern und Studierenden gerechter werden.

Man befürchtet häufig, dass die neuen Technologien der Verbreitung des Englischen Vorschub leisten würden. Diese könnten aber dazu beitragen, dass authentisches Material auch in Klein- und Kleinstsprachen zugänglich gemacht würde und dass in diesen Sprachen Austauschaktivitäten geführt werden könnten. Erweiterte Lernformen wie Atelier-, Projekt und Freiarbeit liessen das selbständige Arbeiten in mehreren Sprachen ohne weiteres zu, unter der Voraussetzung, dass der Einbezug verschiedenster Sprachen in vielen Formen überhaupt zugelassen und gefördert wird. Dabei könnte ein wirklich integratives Modell entstehen, das nicht nur darauf abzielt, additive Mehrsprachigkeitssituationen zu schaffen und subtraktive zu verhindern (siehe Abb. 4). Minderheitensprachen könnten auch in einem Fernstudium berücksichtigt werden.

Abb. 4: Folgen schulischer Sprachkontaktsituationen

Additive Zwei-/Mehrsprachigkeitssituation	**Subtraktive Zwei-/Mehrsprachigkeitssituation**
• Gleichzeitige oder konsekutive Zwei-/Mehrsprachigkeit mit gegenseitigem Transfer und gegenseitiger Bereicherung	Konsekutive Zwei-/Mehrsprachigkeit zulasten der minorisierten Muttersprache
• Immersion/zweisprachiger Unterricht	Submersion
• Integration	Assimilation/Segregation
• Zweisprachigkeit der Reichen	Zweisprachigkeit der Armen
• Valorisierte Kulturen	Nicht oder wenig valorisierte Kulturen
• Nationalsprachen, Verkehrssprachen oder internationale Sprachen	Lokalsprachen oder extraterritoriale Sprachen
• Evaluation der/durch die vorhandenen Sprachen	Evaluation der/durch die Mehrheitssprache
• Ganzheitliche Evaluation	Vergleich mit Einsprachigen

18 Ein Projekt des NFP 33 beschäftigt sich mit der Integration von Sprachen und Kulturen in die LehrerInnenausbildung (siehe Allemann-Ghionda, in Vorbereitung).

• Sprachen im Lehrplan, in den Lernzielen, in den Lernmaterialien, im Lehrkörper, in der LehrerInnenausbildung vorhanden	Sprachen im Lehrplan, in den Lernzielen, in den Lernmaterialien, im Lehrkörper, in der LehrerInnenausbildung wenig oder nicht vorhanden
• Sprachen im sozialen und wirtschaftlichen Milieu valorisiert	• Sprachen im sozialen und wirtschaftlichen Milieu nicht oder wenig valorisiert
• Biliteralität wird valorisiert und gefördert	• Förderung der Biliteralität der Familie überlassen
• Mehrsprachige Modelle vorhanden	• Mehrsprachige Modelle nicht vorhanden
• Mehrsprachige und plurikulturelle Identität	• Risiko von Anomie
• ...	• ...

Zwei-/Mehrsprachigkeit und Interkulturalität: einige Beispiele

In der Schweiz ziehen Zwei-/Mehrsprachigkeit und Interkulturalität nicht immer am gleichen Strick. Dies hängt einerseits mit den Forschungsdomänen zusammen, die sich mit diesen Themenbereichen beschäftigen, andererseits mit den unterschiedlichen Netzwerken, die mit der Publikation von Forschungsergebnissen und mit der Mittelbeschaffung zu tun haben. Aber es gibt doch Projekte und Realisierungen, die explizit den Zusammenhang zwischen der endogenen und exogenen Mehrsprachigkeit herstellen und sprachliche *und* kulturelle Lernziele verwirklichen wollen. Es seien hier einige aufgezählt, die einem Inventar zweisprachiger Modelle entnommen sind (siehe BROHY 1996).

a) Das Italienische als Landes- und Migrationssprache

Lange Zeit galt das Italienische in der Schweiz eher als Migrations- denn als Landessprache, aber jetzt ist eine Revalorisierungstendenz feststellbar. An einigen Gymnasien der Westschweiz wird es für gewisse Fächer eingesetzt, so in Genf und Neuenburg und in La Chaux-de-Fonds (NE) wurde es für das Fach "Mensch und Umwelt" während eines dreijährigen Projekts eingeführt (3., 4., und 5. Primarklasse). Ziel ist der Erhalt der italienischen Muttersprache für Migrantenkinder, die Entwicklung des Italienischen bei den andern Kindern oder eine Kombination von beiden für Kinder der zweiten und dritten Generation. Am "Liceo artistico" in Zürich werden die Fächer auf Deutsch und

Italienisch erteilt, der Abschluss erlaubt den Zugang zu den Schweizer Hochschulen und den italienischen Kunsthochschulen. Das Italienische könnte Einzug in die zweisprachige Maturität und Berufsmaturität finden. Ein Priester, Pater Michael Jungo, hat in den siebziger Jahren ein zweisprachiges Modell auf die Beine gestellt, die "scuole a due uscite". Diese zweisprachigen Schulen sollten den italienischen Migrantenkindern ermöglichen, sowohl in der Schweiz wie auch in Italien weiterführende Schulen zu besuchen und eine Arbeit zu finden. Der Kanton Uri hat die Nachbarsprache Italienisch als L2 anstelle des Französischen eingeführt, und der Kanton Graubünden hat das Gleiche beschlossen.

b) Andere Modelle

Die Rätoromania im offiziell dreisprachigen Kanton Graubünden bildet ein einzigartiges Mosaik aus fünf Varianten des Rätoromanischen. Diese Minderheitensprachen werden unterschiedlich lang in der Schule berücksichtigt, wobei jede Gemeinde, ja fast jede Schulklasse, ein Modell darstellt. Im Oberengadin, wo eine ladinische Variante des Romanischen gesprochen wird (Puter), haben Gemeinden, v. a. unter dem Druck des Tourismus und der damit bedingten Migration, das Romanische in der Schule aufgegeben, andere pflegen es weiter, was eine Immersion im Rätoromanischen für die zahlreichen Deutschsprachigen, aber auch für die Anderssprachigen bedingt. Die Gemeinde Samedan, auf romanischem Gebiet, wo aber die Romanischsprachigen jetzt eine Minderheit bilden[19], erprobt von 1997 bis 2000 ein Projekt, in dem das Deutsche in der Primarschule verstärkt zum Zuge kommt und das Romanische an der Orientierungsstufe (Sekundarstufe I) aufgewertet wird. Neu werden auch die Migrantensprachen während einer Stunde pro Woche unterrichtet. Dies geschieht in einer Unterrichtsstunde, während der alle Muttersprachen (also auch das Romanische und das Deutsche) eingesetzt werden (siehe HALTINER 1996). Das Projekt wird vor Ort begleitet und von einer Equipe des Pägagogischen Instituts der Universität Freiburg evaluiert.

In Rorschach (Kanton Sankt- Gallen) arbeitet eine Kindergartenklasse zu 85% auf Deutsch und 15% auf Serbokroatisch. Das Modell sieht eine explizite Förderung der Zielsprache Deutsch und der Muttersprache vor Schuleintritt vor.

[19] Zensus 1990: 54.4% Deutschsprachige, 22.6% Romanischsprachige, 16.5% Italienischsprachige und 6.4% Anderssprachige, bei einer Gesamtbevölkerung von 2875 Personen (Bundesamt für Statistik).

In der Kindergartenklasse der Vignettaz-Schule in Freiburg wurde 1996/97 Stützunterricht zu 20% genehmigt, da in der offiziell deutschsprachigen Schulklasse die Deutschsprachigen in der Minderheit waren, weil mehrere frankophone Eltern den Kindergarten als Immersionsmodell gewählt hatten. Die Präsenz allophoner Kinder, die durch vor- und ausserschulische Aktivitäten eher mit dem Französischen in Kontakt sind und das Faktum, dass sozusagen alle deutschsprachigen Kinder mehr oder weniger zweisprachig sind, bedingten, dass die Umgangssprache der Kinder das Französische war. Der Stützunterricht erlaubte, sowohl das Deutsche zu stärken, wie auch interkulturelle Elemente und Module des "language awareness" - Ansatzes einzubringen. In dieser Klasse wurde das Hochdeutsche, zwar nicht als ausschliessliche, aber doch wichtige Unterrichtssprache von Anfang an eingesetzt.

Das Wallis, offiziell zweisprachig, hat als erster Schweizer Kanton Projekte mit zweisprachigem Unterricht ab Kindergarten- und Primarschulstufe in öffentlichen Schulen genehmigt. Die Gemeinde Siders[20], die sich an der deutsch-französischen Sprachgrenze befindet, eröffnete 1994, auf Wunsch der Elternvereinigung, als erste Gemeinde eine Projektklasse mit zweisprachigem Unterricht ab Kindergarten, in der die Hälfte des Unterrichts in der L2 (Standarddeutsch) erfolgt. Dieses Modell mit früher Immersion soll mit einem Projekt mit mittlerer Immersion verglichen werden, das im Schuljahr 1996/97 begann. Mit der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation wurde das Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) in Neuenburg betraut.

Die sprachliche Situation im familiären Umfeld eines jeden Kindes wird beim Eintritt in eine zweisprachige Klasse erfasst und ausgewertet. In der Regel haben die meisten SchülerInnen keine Vorkenntnisse der Zielsprache (L2). Es gibt dennoch einige Kinder, die zuhause bereits in Kontakt mit der L2 sind, wobei es sich in den meisten Fällen um einen Schweizerdeutschen Dialekt handelt und dieser Input von geringer Bedeutung ist. Mehrere Kinder, schweizerischer oder ausländischer Nationalität, sprechen in der Familie noch weitere Sprachen. Einige wenige SchülerInnen kennen beim Schuleintritt weder die Ziel- noch die Ausgangssprache. Die ersten Resultate haben ergeben, dass Lernende, die noch weitere Sprachen beherrschen, grössere und schnellere Fortschritte beim Erwerb der L2 - respektive ihrer L3 oder L4 - machen (siehe BREGY et al. 1996).

[20] VS 1990: 67.7% Französischsprachige und 14.5% Deutschsprachige.

Die LehrerInnen der bilingualen Klassen nahmen im Rahmen von Sommerkursen in Sitten und in Freiburg an einer Einführung in die Pädagogik des zweisprachigen Unterrichtes teil. Ziel eines zweisprachigen Unterrichts ist jedoch nicht allein die Vermittlung von Sprachfertigkeiten, sondern auch eine Vorbereitung auf eine multikulturelle und mehrsprachige Welt. Der Impetus der französisch-deutschen Zweisprachigkeit sollte also auch dazu beitragen, dass die Migrantensprachen stärker berücksichtigt werden. Während den Sommerkursen konnten sich die LehrerInnen der bilingualen Klassen auch mit den Ansätzen von "language awareness" und der interkulturellen Pädagogik vertraut machen. Viele der dort angeführten Lehrstrategien können von den Lehrpersonen in ihren Unterricht eingebracht werden. Während den Informationsabenden für die Eltern wurde immer wieder hingewiesen, wie wichtig die nicht-französischen und nicht-deutschen Muttersprachen für die Entwicklung der Kinder sind.

Einige Modelle im Ausland

Auch ausserhalb der Schweizer Grenzen besteht eine Diskrepanz zwischen zwei- und mehrsprachigen Modellen und denjenigen, die eine interkulturelle Kompetenz und den Erhalt von Migrationssprachen anstreben. So wird in den europäischen zweisprachigen Schulen und Immersionsschulen das Englische stark bevorzugt, an zweiter Stelle kommen Französisch und Deutsch, dann Spanisch und Italienisch. Andere Sprachen werden nur marginal eingesetzt. Wo Regionalsprachen gesprochen werden und in Sprachgrenzzonen werden diese jeweiligen Sprachen eingesetzt, wobei die Anzahl der Unterrichtsstunden in der Zweit- oder Regionalsprache stark variieren kann. Andere Projekte haben den Erhalt von Migrationssprachen und eine bessere Eingliederung der Migrantenkinder in das "main stream" - Schulsystem als Ziel, wobei aber immer wieder behauptet wird, dass das eine das andere ausschliesst.

Die USA werden im Moment wieder stark von den Bewegungen der "English only-" und "English first movements" beeinflusst. Auch sind die transitionalen Programme immer wieder im Kreuzfeuer der Kritik, teils, weil sie gewissen Leuten in Sachen Zweisprachigkeit und Interkulturalität zu weit gehen, teils, weil sie gemäss ForscherInnen und PolitikerInnen den raschmöglichsten Transfer der Kinder in "normale" Klassen als Ziel haben und somit keine Perspektiven für die Minderheitssprache bieten. Die reziproken Unterrichtsmodelle, die mit gutem Erfolg u. a. in Arbeiterquartieren in Kalifornien gestartet wurden (DOLSON et al. 1995), wären eine Alternative. Auch das Einwanderungsland Australien definiert sich seit einigen Jahren neu

als multikulturelle Nation und sucht Einheit in der Vielfalt. Durch die LOTE - Programme (Languages Other Than English) sollen sowohl die Sprachen der neueren Migration erhalten und gefördert werden, wie auch Kompetenzen in Zweitsprachen bei einsprachigen SchülerInnen entwickelt werden. Der Terminus "Fremdsprache" wird dabei vermieden. Als Zielsprachen steht den SchülerInnen eine reiche Auswahl zur Verfügung, da man einen Ausgleich zwischen europäischen und asiatischen Sprachen, die wirtschaftlich wichtig sind, sucht. Diese Sprachen werden immersiv oder durch Sprachunterricht vermittelt (siehe CALDWELL, J. A. W. et al. 1995). Hingegen kommen diese Programme für die ca. 150 Ureinwohnersprachen sehr wahrscheinlich zu spät. Das Foyer-Projekt in Brüssel schliesslich will Bikulturalität und Dreisprachigkeit vermitteln. Die Migrantenkinder lernen in ihrer Muttersprache lesen und schreiben und verbringen den Schultag teils als separate Gruppe, teils mit flämischsprachigen Kindern. Ab sieben bekommen sie noch Unterricht auf Französisch. Da sie in vorschulischen und ausserschulischen Aktivitäten eher mit dem Französischen in Kontakt sind, ist das Flämische Drittsprache (siehe BYRAM et al. 1990).

Perspektiven

Vorarbeiten zu verschiedenen Projekten haben gezeigt, dass sorgfältiges Planen bezüglich Weiterbildung der Lehrpersonen und der Groblernziele wichtig ist. Aber auch Mut und Offenheit gehören zur Voraussetzung von Innovationen. Ergebnisse der Psycholinguistik sollten beigezogen werden, um zu verhindern, dass dabei die verschiedenen Schulsprachen atomistisch ein additives System bilden, vielmehr sollte ein synergetisches Ganzes angestrebt werden.

Bibliographie

ALLEMANN-GHIONDA, C. (1992): *Pilotprojekt bilingual- bikulturelle und multikulturelle Kindergärten, Schuljahr 1991-92*. Basel (mimeo).

ALLEMANN-GHIONDA, C. et al. (in Vorbereitung): *Integration der kulturellen und sprachlichen Vielfalt in die Grund- und Fortbildung von Primarlehrerinnen und -lehrern in der Schweiz*. NFP 33.

BAETENS BEARDSMORE, H. (1993): "European models of bilingual education: Practice, theory and development". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 14, 1 & 2, 103-120.

BREGY, A.-L. et al. (1996): *Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre 1994/95*. Neuchâtel: IRDP (= Recherches 96.104).

BROHY, C. (1996): *Expériences et projets bilingues dans les écoles en Suisse*. APEPS.

BROHY, C. (1997): "Bilinguisme naissant ou bilinguisme évanescent? Enseignement plurilingue et interculturel en Suisse". *Interdialogos*, 2, 7-11.

BROI, A.-M. et al. (1995): *L'éveil au langage: Une perspective d'enseignement plurilingue*. Rapport d'expérience du "Groupe L1/L2". La Chaux-de-Fonds: DIP.

BUNDESAMT für Statistik (1993): *Ergebnisse der Volkszählung von 1990*. Bern (mimeo).

BYRAM, M. et al. (1990): *Bicultural and trilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.

CALDWELL, J. A. W. et al. (1995): "Aspects of bilingual education in Australia". In: JONES, B. M. et al. (eds): *Bilingualism, education and identity*. Cardiff: University of Wales Press, 189-212.

CAZABON, M. et al. (1995): *Two-way bilingual education: A progress report on the Amigos program*. Santa Cruz CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

COUILLAUD, X. et al. (1989): "Sprachenvielfalt im interkulturellen Unterricht: Das 'Children's Language Project". In: HOFMANN, M. et al. (eds): *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten*. Münster: Waxmann.

CUMMINS, J. (1989): *Empowering minority students*. Sacramento CA: California Association for Bilingual Education.

DOLSON, D. P. et al. (1995): "World class education for children in California: A comparison of the two-way bilingual immersion and European school models". In: SKUTNABB-KANGAS, T. (ed): *Multilingualism for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger (=European studies on multilingualism 4).

HAWKINS, E. (1985): "Awareness of language - La réflexion sur le langage dans les écoles en Grande-Bretagne". *Les Langues Modernes*, 6, 9-23.

VON GLEICH, U. (1989): *Educación primaria bilingüe intercultural en América latina*. Eschborn: Verlag GTZ.

Groupe NOYAU (1997): *Concept pour la promotion de la langue partenaire à l'école*. Fribourg: DIPAC.

HALTINER, R. (1996): *Förderung der romanisch-deutschen Zweisprachigkeit in der Volksschule und Kindergarten von Samedan GR* (mimeo).

JUNGO, M. (1983): *Il bilinguismo precoce e la scuola a due uscite: un'alternativa per i figli degli emigrati: guida per la ricerca e l'insegnamento*. Palermo: La Bottega di Hefesto.

LAMBERT, W. E (1974): "Language and culture as factors in learning and education". In: ABOUD, F. E. et al. (eds): *Cultural factors in learning and education*. Bellingham: Western Washington State College, 91-122.

Das MODELL St. Johanns (1996). *2. Bericht der Arbeitsgruppe*. Basel: Arbeitsgruppe Modell St. Johanns.

PELZ, M. (ed)(1989): *"Lerne die Sprache des Nachbarn". Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

PERREGAUX, C. (1995): "L'école, espace plurilingue". *Jalons pour une Europe des langues*, Lidil, 11, 125-139.

RAINES, S. C. (ed)(1995): *Whole language across the curriculum: Grades 1, 2, 3*. New York: Teachers College Press.

RIBEAUD, José (1998): "Quand nous ne parlerons ensemble plus qu'anglais et schwyzertütsch, la Suisse n'aura plus de raison d'être". *La Liberté* 15.1.

ROULET, E. (1980): *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Poitiers: Hatier-Crédif.

STERN, O. et al. (1995): "Französisch lernen im Sachunterricht". *Schweizer Schule*, 3, 3-12.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 67/1998, 101-110

Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire[1]

Christiane PERREGAUX

> Aucune langue n'est pure, à moins d'être morte, et qu'on ait cessé de l'écrire. Le français, l'anglais, l'espagnol, langues métissées, nées de l'union d'autres langues, inventées par des hommes dont le souci n'était pas la perfection mais cette beauté de l'usage.
>
> J. M. G. Le Clézio

Abstract

Language awareness activities seem to give a new breath to intercultural approaches inside the school. They allow all children to be involved by comparing their languages, by sharing their knowledge, by reflecting on language structures and functions. Children develop a research methodology about linguistic properties and understand that their language system is just one from many others. Thus, "linguocentrism" falls off. Languages are no more confined in closed islands and equally participate in learning. Classroom becomes a real plurilingual community where children speak at the same time about linguistic questions and their own identities. Intercultural issue is thus directly linked to language awareness activities.

Les approches d'*Eveil au langage, Ouverture aux langues* à l'Ecole (EOLE), telles qu'elles sont arrivées en Suisse par l'Angleterre et la France (CAPORALE, 1989) donnent un souffle nouveau à l'interculturel. Elles font de la classe un lieu d'interculturalité particulièrement riche en utilisant la force d'apprentissage que représente le recours aux hétérogénéités des apprenants et de l'objet à étudier. Les observations microlinguistiques menées dans des classes, au moment où de jeunes enfants sont sollicités à s'exprimer sur des questions concernant les langues, leur fonctionnement et leurs usages: *classement de livres dans des langues différentes; chants dans plusieurs langues ; utilisation de formes diverses de salutations selon les langues et les cultures; reconnaissance de systèmes d'écriture; découvertes de similitudes et de différences entre familles de langues; intérêt pour les significations et les prononciations des prénoms dans différentes langues et cultures, etc.*, montrent que ces derniers ont une motivation particulière pour parler de leur(s) langue(s) et de celle(s) des autres, pour partager leurs connaissances très parcellaires encore et pour en construire de nouvelles. Parler sur la langue ou sur les langues, c'est également parler de soi et des autres. A cette occasion, les représentations se donnent très vite à voir,

1 Tous mes remerciements vont à Claire DE GOUMOËNS pour sa lecture attentive et critique de ce texte.

représentations qui vont s'alimenter, se diversifier, se construire au cours des activités d'*Eveil au langage*.

L'interculturel ici est, si l'on peut dire, comme un poisson dans l'eau. Il trouve son sens dans une dynamique sociale et pédagogique qui s'inscrit dans les pluralités multiples qui composent la population scolaire, ses savoirs et ses façons d'apprendre et les objets de connaissance. Nous ne sommes plus dans un système où se juxtaposent et s'additionnent les différences: publics différents, enseignement des langues isolé qui amènent à une atomisation des savoirs et tait toute perspective de véritable construction interculturelle tant individuelle que collective.

Repères historiques

Partis de la constatation qu'il était nécessaire de développer des habiletés métalinguistiques chez les élèves pour une meilleure appropriation de la langue écrite (HAWKINS, 1986), les initiateurs anglais des approches *Language Awareness* se sont vite rendus compte de l'intérêt d'une telle démarche pour créer un pont entre la langue maternelle et une langue étrangère. Dans la foulée, leur réflexion les a conduits à proposer de rompre l'isolement dans lequel vivait l'enseignement des langues pour proposer une nouvelle cohérence des apprentissages linguistiques et langagiers dans l'ensemble du curriculum scolaire (l'anglais comme langue maternelle, les langues étrangères, les langues maternelles des élèves issus de différentes origines, l'anglais comme langue seconde et le latin). Les élèves plurilingues, issus de la migration, étaient donc concernés par ce modèle intégratif et leurs langues prenaient enfin place dans les systèmes éducatifs.

Des chercheurs français, entre autres Dabène et son équipe du Centre de didactique des langues de l'Université Stendhal de Grenoble, se sont intéressés à ces propositions: "*Eveil au langage* est né de la convergence de deux thèmes de réflexion, a priori relativement éloignés l'un de l'autre: d'une part l'étude des problèmes linguistiques liés à la présence des enfants migrants et d'autre part, l'analyse du rôle de la réflexion métalinguistique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères" (DABÈNE, 1995, p. 136)". Peu après, la Suisse romande s'est inspirée des travaux grenoblois et anglais pour lancer des projets d'*Eveil au langage* dans les écoles primaires (DE PIETRO, 1995; PERREGAUX, 1995).

A Genève, où l'école accueille une population extrêmement diversifiée du point de vue de ses origines culturelles et linguistiques, les approches *Eveil au*

langage ont d'abord été perçues comme une nouvelle source d'intérêt pour l'intégration des élèves issus de la migration, donc comme une nouvelle proposition interculturelle dans la mesure où ce dernier terme a encore de la peine a quitter sa filiation migratoire pour s'intéresser à toute la population scolaire. C'est la raison pour laquelle, dans cette situation, la dimension *Ouverture aux langues*, rupture de l'espace scolaire avec le monolinguisme institutionnel, familiarisation avec d'autres idiomes, légitimation des langues de la migration (CAPORALE, 1989) plus que l'analyse du fonctionnement des langues et le développement des habiletés métalinguistiques s'est d'abord imposée. Afin de clarifier et d'expliciter les tendances prioritaires des deux aspects, on parle aujourd'hui en Suisse romande d'*Eveil au langage et Ouverture aux Langues à l'Ecole (EOLE)*.

Articulation entre connaissances et attitudes

Les deux orientations se sont avérées rapidement nécessaires et complémentaires dans la mesure où le postulat des approches EOLE part du principe que le contenu des attitudes (intérêt, curiosité, images, désir de connaître et d'apprendre, développement de l'estime des autres et de l'estime de soi) va se développer, entre autres, par la réflexion méthodique, précise et rigoureuse sur des aspects linguistiques ou langagiers mettant en perspective les singularités et les éléments communs de plusieurs langues. *Prenons un exemple : des élèves parlent du mot "livre" en plusieurs langues: "Tu vois, on dit "libro" en espagnol et en italien", "Oui, en portugais c'est "livro", ça ressemble beaucoup au français parce qu'on écrit aussi livre avec un /v/. "Tu sais, en espanol on écrit le /b/ mais souvent on dit aussi presque /b/ pour /v/"*.[2]

Dans les activités EOLE, Cet apprentissage du questionnement conduit au partage et à la communication entre élèves et avec l'enseignant, ceci à partir de la sollicitation même des connaissances de chacun. L'espace de la classe s'ouvre au plurilinguisme des élèves et/ou à celui proposé par l'enseignant. Les observations faites à ce jour montrent que lorsque les activités d'EOLE débutent dès les petites classes, les élèves n'ont pas de difficulté à prendre explicitement comme références des langues qu'ils connaissent. *L'exemple suivant le montre bien : les enfants discutent du mot "livre". L'enseignante prononce le mot "Buch" en allemand. Un enfant portugais dit: « mais /bur/ ça veut dire âne en portugais »* . Si ces activités débutent plus tard dans la scolarité, les élèves,

[2] Ces exemples proviennent d'observations menées dans des classes enfantines et primaires du canton de Genève.

selon le rapport qu'ils ont créé avec les langues scolaire, familiale et étrangère, ont besoin de passablement de temps pour s'autoriser à faire part de ce qu'ils savent et de leurs points de vue dans des langues qu'ils connaissent et pratiquent hors de l'espace scolaire. Ils ont intégré l'idée que l'école ignorait cette part de leur réalité.

La découverte en diachronie et synchronie de l'évolution et de certains fonctionnements des langues *(par exemple, l'étude des emprunts linguistiques permet de briser l'idée de langue pure et propose une réflexion sur les causes de migrations à travers le temps; les changements orthographiques, les questions de féminisation qui donnent aux langues une dimension dynamique et répondent à un souci d'adaptabilité aux changements sociaux de l'époque, etc.)* s'accompagne d'un intérêt pour l'apprentissage même des langues et pour les groupes qui les parlent. A la fin d'une activité d'EOLE, l'enseignant a demandé à ses élèves de 7 ans ce qu'ils avaient appris: *"Comme ça on peut apprendre des mots dans d'autres langues", "j'aime bien parce qu'on a parlé en beaucoup de langues", "j'aimerais bien apprendre l'allemand et le suisse-allemand, les deux", "j'aimerais apprendre le chinois et l'italien. J'aime bien l'italien".*

L'altérité linguistique perce le linguocentrisme, qui s'affaiblit à travers la familiarisation à différentes langues. L'intérêt, la curiosité pour d'autres langues, dont celles qui sont présentes dans la classe, apparaissent chez les élèves. *Par exemple, des élèves trient des mots écrits dans plusieurs langues. "Haus, c'est anglais"; "Je ne suis pas tout à fait d'accord, c'est allemand"; "Tu as gagné, c'est allemand. Moi je suis pas allemand ou anglais, je suis italien"; "Moi je suis française en train d'apprendre l'allemand".* Les élèves monolingues, en se familiarisant avec des activités inter-linguistiques, se décentrent, analysent et comprennent plus en profondeur leur propre langue, qui devient un système parmi d'autres. C'est ce que VYGOTSKY (1985) développe en notant que "l'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie donc sur la connaissance de la langue maternelle. Moins évident et moins connu est le rapport de dépendance inverse entre ces deux processus: la langue étrangère exerce en retour une influence sur la langue maternelle de l'enfant. (...). L'analyse montre que si l'assimilation d'une langue étrangère peut prendre appui sur la langue maternelle de l'enfant et en retour exercer sur elle une influence au fur et à mesure de son propre développement, c'est parce qu'elle ne suit pas la même voie de développement que la langue maternelle et que la force et la faiblesse de l'une diffèrent de celles de l'autre" (p. 226)

Les élèves plurilingues, issus de familles migrantes, ne subissent plus comme une dévalorisation d'eux-mêmes, un fardeau à cacher ou un handicap à combler

la part d'identité linguistique qui les rattache à leurs origines. Dans les propositions d'EOLE, le partage même des connaissances de chacun est indispensable pour réaliser les objectifs de l'activité scolaire. L'analyse inter- et intra-linguistique se développe, une "méthode" de questionnement permettant de trouver des réponses aux situations-problèmes à résoudre s'installe peu à peu. L'hétérogénéité linguistique de la classe, la confrontation cognitive et conative qu'elle favorise s'instaure autour d'un même thème: *la façon dont le singulier et le pluriel sont traités dans plusieurs langues; la place des mots dans des phrases de différentes langues; les conventions épistolaires; etc.*, et propose une richesse d'éléments de réflexion. Pour remplir leurs objectifs, les activités EOLE doivent se dérouler selon une certaine régularité et répondre à un souci pédagogique intégratif en s'ancrant sur les apprentissages scolaires eux-mêmes et en proposant une didactique du questionnement, du partage et de la structuration des connaissances. L'interculturel, intégré dans l'activité, prend une nouvelle dimension. Il ne rôde plus sur la périphérie du programme et s'insère dans le coeur même de l'apprentissage.

L'interculturel à l'école

Depuis que l'école est questionnée par la variable culturelle des élèves issus de familles migrantes (à partir des années 70), les approches interculturelles ont passé par plusieurs étapes. Sous différentes formes, les premiers modèles considéraient le pluralisme comme l'addition, la juxtaposition d'éléments culturels et linguistiques isolés. L'école réagit à cette hétérogénéité, vécue comme passagère, par la mise en place de dispositifs d'apprentissage rapide du français ou de rattrapage scolaire qui proposent une adaptation à la norme en ignorant les savoirs extra-scolaires construits par ces mêmes élèves. L'homogénéisation rapide du public scolaire reste un objectif à atteindre auquel les enseignants ont grand peine à renoncer pour saisir l'intérêt de l'hétérogénéité. Nous sommes à la période du "handicap culturel", qui demande que des mesures de pédagogie compensatoire soient prises. Certes, la maîtrise de la langue commune est indispensable pour la réussite scolaire et pour le développement d'une socialisation élargie, mais il reste "à déterminer les conditions psychologiques, sociales, pédagogiques et didactiques de cet apprentissage" (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1992). Puis, dans un souci de "mise en valeur" de la culture "des autres", l'école passe par une étape d'"ethnographisation" des cultures des élèves migrants qui se voient renvoyés à leur "culture d'origine" sans qu'apparaisse l'ouverture d'un espace, d'un entre-deux comme dirait

SERRES (1991) pour une construction nouvelle où les matériaux appartiennent à des aires culturelles diverses.

Aujourd'hui, la réflexion critique sur la notion d'interculturel se projette loin d'un déterminisme culturel, dans une reconnaissance des pluralités en mouvement. La dialectique s'articule entre spécificités et construction commune, entre universalité et relativisme. L'interculturalité s'inscrit au coeur des relations humaines dans une société multiculturelle et dans une perspective d'égalité et de citoyenneté. "L'interculturel quitte le ghetto immigré et devient une des composantes de l'éducation de tous" (BOULOT & BOYZON-FRADET, 1992).

C'est également dans cet esprit que CAPORALE (1989) précise les fonctions remplies par l'*Eveil aux langages:*

"a) utiliser la présence dans la classe d'enfants dont la langue d'origine est différente pour révéler la richesse et la variation linguistique, et de la sorte éveiller le respect par la langue de l'Autre,

b) améliorer les relations entre enfants issus de communautés ethniques différentes et enfants du groupe majoritaire en développant une prise de conscience des origines et caractéristiques des langues et dialectes et leur place respective sur la carte linguistique du monde" (1989, p. 135-136).

L'école et les langues de la migration

Les phases vécues par l'interculturel n'ont pas changé le caractère monolingue de l'école malgré plus de trente ans de présence d'élèves porteurs de savoirs linguistiques particuliers (DE GOUMOENS, 1997). La diffusion des approches EOLE révèle l'écart existant dans l'école entre le monolinguisme de l'institution et les usages plurilingues de très nombreux apprenants et commence à questionner ce monolinguisme. Les langues de la migration deviennent enfin source d'apprentissage pour tous les élèves.

Les cours de langues et cultures donnés par les autorités consulaires de certains pays d'émigration n'ont jamais trouvé de partenariat effectif conduisant les autorités scolaires à développer de nouvelles formes d'enseignement intégré des langues. Les enseignements parallèles, sauf exceptions, sont toujours la règle. Ils n'ont rien d'interculturel et on ne peut que regretter que les Recommandations de la Conférence suisse des directeurs de l'Instruction publique n'aient été que peu suivies sur cet objet.

Pourtant, dès 1980, Roulet avait défendu l'idée que l'enseignement des langues devait être revu dans une perspective intégrative qui devait conduire à ne pas isoler les enseignements mais à leur trouver des plages et un discours communs. Les recherches sur le bilinguisme et le plurilinguisme proposent également une autre vision de la norme linguistique. Un changement de cap, d'autres pratiques sont donc possibles. Tous les élèves, y compris donc les élèves issus de familles migrantes, devraient en profiter. En effet, la légitimité du "parler bilingue" (LÜDI & PY, 1986) est un acquis, comme le fait que les marques transcodiques ne représentent plus ipso facto une mauvaise connaissance des idiomes par le locuteur. Elles prennent le statut, en situation conversationnelle, d'"actes d'identité" par lesquels les interlocuteurs révèlent ou revendiquent leur identité (MATTHEY & DE PIETRO, 1997). Ce regard sur le discours du bilingue rejoint celui des approches EOLE. Pris dans cette acception, on peut s'avancer à proposer une analogie entre la construction linguistique du bilingue et l'architecture interculturelle qu'il s'approprie ou qu'une personne biculturelle développe dans un milieu multiculturel; l'une et l'autre se nourrissent de traits distinctifs propres à leur enculturation et à leur acculturation, rendus plus ou moins saillants selon le lieu, la situation, et le désir du locuteur d'exprimer certaines de ses facettes identitaires.

Interculturalité et asymétrie linguistique

La question sociolinguistique forte qui traverse les approches EOLE et intéresse également leurs aspects interculturels est de savoir si l'école a les moyens d'atténuer (ou d'éloigner dans certaines conditions) les rapports de pouvoir vécus dans la société entre la langue du territoire (et le groupe qui la parle) et les groupes s'identifiant aussi ou en priorité à d'autres langues, au statut souvent minoré. On peut partir d'une vision déterminée et déterministe des relations entre groupes sociaux, langues et individus. Mais on peut également penser que certaines mises en situation peuvent rompre avec le rapport de force collectif présent dans la société pour en proposer un nouveau.

En inscrivant les langues de la migration ou des langues peu valorisées (des dialectes également) dans les activités EOLE et en les traitant comme objet pertinent d'apprentissage au même titre que la langue commune - terme plus intéressant au niveau de la sociabilité interculturelle que celui de langue du territoire - ou que d'autres langues au statut prestigieux, il nous semble, en effet, que les élèves modifient leur rapport au français et aux autres langues qui leur sont parfois familières et d'autres fois étrangères. En étant toutes, au même titre,

source de questionnementset de propositions, les langues proposent un matériau favorisant un meilleur apprentissage individuel et collectif. Les parents eux non plus ne sont pas insensibles à cette approche. A ce sujet, nous relevons ici plusieurs commentaires d'enseignants:

a) *"Depuis que ces activités ont lieu, beaucoup d'élèves qui avaient honte de leur langue me saluent même dans la rue en portugais" (enseignante de langue et culture portugaise);*

b) "C'est sans conviction que j'ai demandé à mes deux élèves albanaises si leur maman pourrait venir nous apprendre la prononciation de Frère Jacques en albanais. L'après-midi la maman était là" (enseignante de 2E);

c) "A la veille de la fête des mères, un élève francophone m'a dit: Maîtresse, on va écrire sur nos cartes ***bonne fête maman*** *en français et dans des autres langues, comme ça toutes les mamans vont pouvoir comprendre. Moi je veux l'écrire en espagnol. Je suis sûr que maman aimera. On va toujours en vacances en Espagne" (enseignante de 1P).*

Dans la mesure où ce postulat se confirme (nous avons besoin à cet effet de poursuivre nos recherches), ne sommes-nous pas là exactement au centre d'une interculturalité en paroles et en actes, d'un espace où l'hétérogénéité participe à l'apprentissage alors qu'elle est encore si souvent définie comme source d'obstacles et de difficultés? Comme le dit NAGY (1996), "Les enfants apprennent à voir par eux-mêmes que toutes les langues sont structurées et complexes, qu'elles ont toutes des caractères esthétiques, qu'une langue que l'on ne connaît pas n'est pas nécessairement inférieure à sa propre L1" (p. 58). Les élèves sont ainsi amenés à constater que les jugements portés sur les langues sont arbitraires et situationnels. Ils n'ont rien d'universels. Les langues, par exemple, voyagent avec leurs locuteurs. Une langue n'est plus seulement prisonnière d'un pays cible. *Une enseignante demandait un jour à ses élèves genevois où se parlait le suisse-allemand. "Au Brésil", "en Suisse", "en Allemagne".* La discussion met en évidence le vécu des élèves, les réseaux linguistiques (REID, 1988 et DE DIOS, KUNZ & MURAT, 1998) souvent très riches et diversifiés qui les entourent, les situations de plurilinguisme dans lesquelles ils sont immergés. Il suffit également de leur faire écouter quelques propos enregistrés dans différents endroits pour qu'ils se rendent compte de la relativité des jugements sur les langues, bâtis à partir, entre autres, de l'histoire passée et présente des peuples et de leurs rapports à certaines langues, des groupes sociaux qui représentent ces langues dans un lieu et à un moment donné, de leur rôle économique et politique. *On peut, par exemple, comparer les jugements sur le portugais en Suisse, en Angola ou au Portugal; l'occitan à*

Paris et à Carcassonne; le français en Espagne, au Rwanda ou en Angleterre. A travers la langue, c'est un travail sur l'Autre et soi-même, sur la relation, sur les images qui circulent de l'un et de l'autre, un travail qui est destiné, questions prioritaires pour une socialisation à l'interculturel, au développement d'une culture de l'interculturel.

A ce point de notre réflexion, soulignons que les approches EOLE englobent l'interculturel qui se reconnaît dans des savoirs élaborés à partir de l'hétérogénéité des connaissances en présence et dans des attitudes d'ouverture à de nouvelles constructions culturelles. Les langues et les cultures ne sont plus des jardins clôturés qui, dans la contagion, trouvent la dégénérescence et la mort. La vie jaillit du contact, de la relation, de la confrontation, de la négociation; elle se nourrit d'hétérogénéité: les hommes et les femmes se donnent ou se dérobent à tour de rôle des mots, des biens culturels et linguistiques qui renaissent dans des compréhensions et des créations nouvelles. Encore faut-il offrir à l'apprenant un espace de liberté, de décentration, de sens pour son apprentissage. Est-il trop tôt encore de considérer les approches EOLE comme un levier pour s'engager dans cette direction ? Là où elles se déroulent, elles commencent à montrer une certaine orientation prometteuse pour donner une nouvelle force aux langues présentes dans l'espace scolaire, à leur apprentissage intégré et à la dimension interculturelle. Cette dernière est-elle cause ou conséquence d'EOLE ?

Bibliographie

ABDALLAH-PREITCELLE, M. (1992): *Quelle école pour quelle intégration ?*, Paris, Hachette.

BOULOT, S. & BOYZON-FRADET, D. (1992): "La pédagogie interculturelle: point de vue historique et enjeux", *Le français aujourd'hui*, 100, 94-100.

CAPORALE, D. (1989): "L'Eveil au langage: une voie nouvelle pour l'apprentissage des langues", *LIDIL*, 2, 128-141.

DABÈNE, L. (1995): "L'Eveil au langage, itinéraire et problématique", *Notions en question*, 1, 135-143.

DE DIOS, J., KUNZ, J. & MURAT, A. (1998): *La géographie langagière de familles espagnoles immigrées à Genève*, mémoire de licence, Université de Genève, bibliothèque FPSE.

DE GOUMOENS, C. (1997): "Regards plurils sur le bilinguisme; les représentations sociales du bilinguisme chez des enseignants d'école enfantine en Suisse romande". In: M.-L. LEFEBVRE & M.-A. HILY (Eds.), *Les situations plurilingues et leurs enjeux*, L'Harmattan, Paris-Montréal.

LUDI, G. & PY, B. (1985). *Etre bilingue*,Berne, Berne, Lang.

MATTHEY, M. & DE PIETRO, J.-F. (1997): "La société plurilingue: utopie souhaitable ou domination acceptée ?. In: BOYER, H. (Ed.), *Plurilinguisme: «contact» ou «conflit» de langues ?*, Paris, L'Harmattan.

NAGY, C. (1996): *L'Eveil au langage, contribution à l'étude de l'activité métalangagière de l'enfant à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat, Grenoble.

PERREGAUX, C. (1985): "L'école, espace plurilingue", *LIDIL*, 11, 127-137.

ROULET, E. (1980): *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier.

REID, E. (1988): "Les réseaux sociolinguistiques dans les communautés sociales et scolaires", *CILA*, 144-154.

SERRES, M. (1991): *Le Tiers-Instruit*, Paris, Bourin.

VYGOTSKI, L. S. (1985): *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 67/1998, 111-124

Dénomination et catégorisation des modèles d'enseignement des langues: entre institution et pratique

Laurent GAJO & Marinette MATTHEY

Abstract

This paper aims to a better understanding of the process and issues of labeling language program models. The discussion emerges from a double focus.
First, we analyse the genesis of an intercultural school experiment in Switzerland. Particularly, denomination procedures are observed as they occur in official discourse, at different moments and within different sociopolitical contexts.
Secondly, we focus on a research interview involving teachers who are trying to describe their program model by negotiation of denominations. This negotiation alternately involves science and institution discourse.
Categorization process is identified in its link to denomination procedures. Labeling language program models is so considered as an important issue between institutional discourse and pedagogical practice.

1. Introduction

Nous aimerions aborder ici la question de la dénomination des enseignements réalisés dans une autre langue que celle de l'école. Cette question nous parait importante dans la mesure où les processus de dénomination manifestent des activités de catégorisation des différents modèles d'enseignement par les acteurs eux-mêmes, dans la mesure aussi où cette catégorisation influence les objectifs, les contenus d'enseignement et les pratiques des enseignants impliqués dans ces différents modèles (MATTHEY 1996:199, MATTHEY & MOORE 1997). La dénomination se situe en quelque sorte à l'intersection entre institution et interaction, dont la dynamique mérite une analyse attentive (cf. GAJO 1996).

Pour ce faire, et à titre d'exemple, nous nous pencherons d'abord sur la définition institutionnelle d'un enseignement de "Connaissances de l'environnement" en italien, en rendant compte d'une expérience pédagogique, intitulée *Intégration des cours de langue et culture italiennes dans l'enseignement neuchâtelois*, expérience qui s'est déroulée dans un collège primaire de la Chaux-de-Fonds entre 1994 et 1997. Nous nous proposons d'examiner les documents officiels qui ont permis la réalisation de ce projet ainsi que les données issues de son évaluation[1] (points 1 à 3). Dans un deuxième

[1] *Cf.* rapports intermédiaires 1 et 2 pour un exposé complet des procédures d'évaluation; SMANIA 1997 pour une analyse plus détaillée des pratiques langagières en classe; GREUB 1997 pour une présentation des implications pédagogiques du projet.

temps, nous aborderons cette question de la dénomination en analysant un extrait d'entretien entre enseignants du secondaire supérieur (point 4).

2. Historique de l'expérience interculturelle de La Chaux-de-Fonds

2.1. Les premiers jalons

La première trace officielle du projet date de 1993[2]. Il est rédigé par un professeur de l'Ecole normale et s'intitule *Projet relatif à une intégration expérimentale des cours de langue et de culture d'origine dans l'enseignement neuchâtelois*. Il s'inscrit clairement dans la visée d'une Recommandation de la Conférence des chefs de département de l'instruction publique (CDIP) d'octobre 1991, qui déclare souhaitable «d'intégrer, dans la mesure du possible, au minimum deux heures par semaine de cours de langue et de culture du pays d'origine dans les temps d'enseignement». En effet, comme le constate le rédacteur du projet: «les cours de langue et de culture d'origine occupent une place de plus en plus marginale dans les structures scolaires suisses» (p. 1).

«A l'image de ce qui se fait par exemple au Luxembourg ou aux Etats-Unis, poursuit l'auteur, la langue véhiculaire de certaines matières du programme suisse pourrait être la langue maternelle des enfants étrangers (...). Une revalorisation (...) du rôle et de la place des langues étrangères dans nos écoles semble constituer actuellement la réponse la plus appropriée à l'extension européenne des exigences en matière de formation. Il convient (...) d'admettre qu'une part de cette réponse peut être confiée aux maitres des écoles consulaires» (p. 2).

La légitimation du projet tient en trois termes-clés: *intégration*, *interculturel* et *plurilinguisme*. On voit également poindre le souci de l'intégration européenne, mais le terme d'*immersion* n'apparait à aucun moment dans ce texte. Toutefois, il est prévu que «les cours de langue et culture [puissent] être ouverts aux élèves suisses de familles bilingues si celles-ci le souhaitent ou, plus largement, à tous les élèves *aptes à suivre de tels cours*» (p. 3, nos italiques).

C'est dans la planification proprement dite du projet qu'apparait pour la première fois la mention de l'italien. Le choix de cette langue est justifié par des raisons pratiques[3] . On prévoit 2 heures d'enseignement intégré en langue italienne, dont 1 heure en mathématique et 1 heure en connaissances de

2 On trouvera le projet de Ch. MÜLLER dans l'annexe du premier rapport intermédiaire.

3 «Pour des raisons pratiques et de disponibilités, le projet associe les classes de 3e primaire d'un même collège (...) et le cours de langue et culture italiennes de ce degré» (p. 6).

l'environnement. Ces deux matières sont choisies en fonction du «caractère universel du vocabulaire» (p. 6). Une évaluation du travail des élèves est prévue «de manière interne, et en collaboration, par les maitres (italiens et suisses) impliqués dans le projet; de manière externe par un observateur chargé de recherche en la matière». Il est prévu également une formation *ad hoc* pour les enseignants, en collaboration avec le Consulat d'Italie, la Direction de l'école primaire et l'Ecole normale.

2.2. Le projet définitif

Le projet définitif est arrêté en janvier 1994 par le Département de l'instruction publique et des affaires culturelles du Canton de Neuchâtel. Il reprend largement le projet initial et s'inscrit toujours dans la même visée de *pédagogie interculturelle*, mais quelques modifications notables y ont été apportées. Tout d'abord, l'heure de mathématique a été abandonnée au profit d'une deuxième heure en connaissances de l'environnement. Aucune justification de ce changement n'apparait dans les documents officiels. Officieusement, on invoque des problèmes de formation: celle des enseignants italiens en didactique des mathématiques serait trop éloignée de celle en vigueur en Suisse romande. La branche "connaissances de l'environnement" dans les degrés primaires, faisant davantage appel au sens commun et aux connaissances spontanées des élèves, parait plus facilement adaptable au projet car plus facilement gérable par l'équipe d'enseignants. Le surcroit de travail pour l'équipe enseignante confrontée à la nécessité d'adapter l'enseignement de deux matières a certainement aussi joué un rôle dans cet abandon des mathématiques.

Par rapport au projet initial, on remarque encore que la formation des enseignants n'est plus mentionnée et que figurent en revanche des *Modalités statutaires et financières*, qui stipulent que «l'expérimentation ne doit pas entrainer des charges extraordinaires» et que «le traitement des maitres assurant l'enseignement en italien est pris en charge par le Consulat d'Italie». Il est encore précisé que «ces maitres ne reçoivent aucune part de traitement de la Ville de La Chaux-de-Fonds».

La participation des élèves dans la «classe d'expérimentation» est subordonnée à l'accord des parents et on précise qu'il est «souhaitable que des élèves non italophones *mais maitrisant suffisamment l'italien* soient intégrés dans ladite classe» (nos italiques).

L'*expérience interculturelle* (désormais titre officiel du projet) s'étendra sur trois ans (1994-1997). Elle démarrera avec des classes de 3e année d'un collège

de la ville et s'étendra jusqu'à la fin de l'école primaire. L'expérience n'est prévue que pour une seule fois; toute modification, voire extension, devra obtenir l'accord du pouvoir exécutif cantonal.

2.3. La mise en place de l'expérience interculturelle

Une fois le feu vert obtenu, la direction de l'école primaire peut informer les parents d'élèves de l'existence du projet. On retrouve bien dans la lettre d'information envoyée aux parents le terme *expérience pédagogique interculturelle* («Dès aout 1994, une expérience pédagogique interculturelle d'un grand intérêt, unique en Suisse, débutera dans notre Ecole»), mais le projet est résumé ainsi:

- Permettre aux élèves d'apprendre l'italien (élémentaire, pratique) à raison de 2 périodes par semaine, dans le cadre de l'horaire officiel neuchâtelois.
- Pratiquement, les élèves suivent les cours de connaissances de l'environnement (géographie, histoire, sciences naturelles) du programme neuchâtelois en italien.
- Ces cours en italien sont facultatifs et les élèves ne les suivront qu'avec l'accord préalable des parents.

L'objectif d'*apprentissage de l'italien élémentaire et pratique* est ainsi pour la première fois mis en évidence et la mention explicite de l'intégration des cours de langue et de culture d'origine dans le programme d'enseignement neuchâtelois a disparu[4].

Notons que, dans un descriptif à l'intention des autorités italiennes, rédigé par le responsable didactique du Consulat d'Italie, le projet est décrit comme «un progetto relativo all'integrazione sperimentale dei Corsi di Lingua e Cultura di Origine nei programmi (...) del Cantone di Neuchâtel. Si tratta di svolgere *in lingua straniera (Italiano)* una materia della scuola ufficiale (...)» (nos italiques).

Suite à la lettre envoyées aux parents, 100 personnes assistent à une séance d'information, à laquelle participent également les porte-parole des diverses instances politiques suisses et italiennes. Leurs déclarations reflètent bien le conglomérat d'attentes qui fondent et accompagnent le projet. Le président de la Commission scolaire souligne «l'*apport des communautés étrangères* pour notre ville». La Consule d'Italie déclare qu'elle «croit à une *Europe multilingue*, à la

4 La lettre précise simplement que «cette expérience est organisée avec l'autorisation de la Commission scolaire et celle du Département de l'instruction publique et des affaires culturelles. L'organisation et le suivi seront assumés par la direction de l'Ecole primaire, la direction didactique de l'Ecole de langue et de culture italiennes et l'Ecole normale cantonale».

richesse du *bilinguisme naturel*». Le responsable didactique du Consultat d'Italie dit pour sa part qu'il «croit à l'*immersion*».

Si les parents manifestent quelques appréhensions (Les élèves doivent-ils déjà savoir l'italien? Cela ne va-t-il pas constituer une surcharge pour les élèves? Le programme en connaissances de l'environnement pourra-t-il être entièrement effectué? Faudra-t-il être bon élève pour suivre cet enseignement?...), les aspects positifs du projet en convainquent 27, qui inscrivent leur enfant à l'issue de la séance. 15 élèves ont été inscrits avant même que la séance d'information ait eu lieu. Au total, ce sont donc 42 élèves, dont un tiers d'enfants italiens, qui participeront au projet. On a ainsi trois groupes "bilingues" et non un seul comme prévu qui débutent l'expérience en aout 1994. Notons qu'il s'agit bien de groupes et non de classes: les élèves des groupes bilingues proviennent de classes différentes (il y a cinq classes de 3P dans le collège).

Le libre choix laissé aux parents a favorisé une surreprésentation des classes moyennes et supérieures, comme le montre le tableau ci-dessous. Les données socioprofessionnelles sont extraites des listes de classes en 5P, dernière année de l'expérience.

Classe sociale	Composition des classes concernées par l'expérience	Composition des groupes "Connaissances de l'environnement en italien"
Populaire	68%	53%
Moyenne	21%	27%
Supérieure	11%	20%

Tableau 1. *Origine sociale des élèves*

L'expérience prendra fin trois ans plus tard, en juin 1997, avec un effectif quelque peu réduit (33 élèves), résultant des déplacements naturels et non d'un abandon de l'expérience. Actuellement, l'école secondaire a prévu un régime spécial pour les élèves arrivés en classe d'orientation et la collaboration entre école suisse et italienne continue: le cours d'histoire est dispensé en italien (2h) par une enseignante du Consulat. Dès la rentrée de 1998 cependant, la langue italienne ne sera plus intégrée dans et par une matière scolaire du programme obligatoire, mais les élèves suisses qui le désirent pourront continuer de suivre un enseignement en italien, en plus du programme normal.

Ainsi s'achèvera cette expérience reposant sur la collaboration entre enseignants suisses et italiens.

3. Analyse: la pluri-définition de l'expérience

3.1. Dans l'élaboration et la présentation du projet

La mise en place de l'expérience fait apparaitre une foule de termes indexant soit le projet en général soit un de ses aspects: *intégration*, *expérience interculturelle*, *expérience pédagogique interculturelle*, *bilinguisme naturel*, *immersion*; on y parle aussi d'apport des communautés étrangères et d'Europe multilingue.

En considérant ces termes comme des traces des activités de catégorisation et des représentations déployées par les acteurs, nous pouvons faire l'hypothèse qu'ils recouvrent des enjeux (parfois insoupçonnés) dans la définition institutionnelle des situations pédagogiques. Nous nous bornerons ici à mettre en évidence, d'une part, différents points de vue et circuits énonciatifs, et, d'autre part, l'influence de ces points de vue sur la signification de termes tels qu'*immersion*, *pédagogie interculturelle* ou *éducation bilingue*, et par voie de conséquence, sur la définition même des objets désignés par ces termes.

Dans la liste ci-dessus, les termes recensés semblent s'organiser autour de deux pôles: l'interculturel et le bilingue. Le premier parait relayer davantage l'utilisation du terme *intégration*, le deuxième celle du terme *immersion*. On entrevoit déjà un décalage entre deux options pédagogiques: celle qui réfléchit d'abord sur de nouveaux moyens (l'immersion constitue un de ces moyens), celle qui pense en priorité à de nouveaux buts (l'intégration entre diverses cultures). Dans ce deuxième cas, *intégration* renvoie aussi à des moyens, mais ceux-ci sont en prise directe avec des objectifs institutionnels et constituent donc davantage que de simples aménagements didactiques. Par ailleurs, le terme *pédagogie interculturelle* peut ne renvoyer qu'à un simple partage linguistique, alors que celui du bilinguisme semble impliquer un véritable parcours d'acquisition, que tout le monde vivrait plus ou moins de la même façon en direction d'une cible commune.

On remarque également que ces deux pôles, qui apparaissent dès le début du projet, coïncident avec différents circuits énonciatifs impliqués par la mise sur pied de l'expérience. Ces circuits énonciatifs peuvent se décrire de la manière suivante: ils mettent en scène - alternativement ou non - deux émetteurs et deux couples de récepteurs. Les émetteurs sont les responsables du projet, suisses et italiens, les deux couples de récepteurs sont les autorités (suisses et italiennes) et les parents (suisses et italiens). On pourrait ainsi situer les différents textes produits dans les circuits énonciatifs émergeant de cette combinatoire.

Nous retiendrons surtout ici le décalage entre le discours adressé aux autorités et celui adressé aux parents. En effet, alors que le premier discours fait une large place à la dimension interculturelle et intégrative, le second - qui suit aussi chronologiquement - s'appuie davantage sur les termes *bilinguisme* et *immersion*. La première séance d'information, qui réunit tous les acteurs impliqués dans le projet (sauf les élèves), occupe une position intermédiaire entre ces deux pôles, dans la mesure où on assiste à un renversement des points de vue: les responsables suisses parlent de la richesse des apports des communautés étrangères, alors que les responsables italiens parlent des bienfaits pédagogiques de l'immersion. Remarquons que le thème de l'apport des communautés étrangères à la Ville présente une certaine ambiguïté. Il s'agit autant pour la communauté d'accueil d'instituer une *contre-prestation*, sous la forme de l'intégration officielle des cours de langue et culture italiennes dans le programme scolaire suisse, que de continuer à tirer parti de cet apport, en particulier de ses aspects linguistiques. Bien que n'ayant jamais été explicitement verbalisée, cette ambiguïté accompagnera jusqu'au bout cette expérience.

On assiste donc à un changement de point de vue, c'est-à-dire à un glissement progressif du pôle *interculturel* vers le pôle *bilingue*, comme si le discours pour les parents devait vendre davantage les vertus de l'immersion que celles de l'interculturel. En effet, le projet, bien qu'appelé *expérience interculturelle*, se présente avant tout comme une nouvelle façon d'apprendre les langues.

Ce fait s'explique probablement par au moins trois raisons:

- le pouvoir de la majorité: la communauté italienne, forte et structurée, n'en reste pas moins une communauté immigrée et donc minoritaire; le projet, pour convaincre et satisfaire la demande locale, doit ainsi davantage s'appuyer sur des atouts linguistiques que culturels, ces derniers se situant plutôt en amont et en aval des acquis scolaires;
- la situation linguistique des enfants de migrants: les migrants de deuxième ou troisième génération se trouvent souvent en marge de la pratique de la langue d'origine, et le lien avec la communauté de leurs parents souffre avant tout d'un déficit linguistique;
- le choix de l'italien: l'italien constitue une langue officielle de la Suisse, et, à ce titre, il existe déjà dans les programmes d'enseignement et entre dans les mêmes réseaux de considération que l'allemand, dont les nouvelles formes d'enseignement font une place grandissante à l'immersion.

3.2. *Pluri-définition et gestion de la classe*

Si nous ne pouvons pas proposer de données directement liées à cette question de la définition institutionnelle telle qu'elle apparait dans la gestion de la classe, nous ferons tout de même quelques hypothèses quant à l'impact des redéfinitions successives du projet sur la pratique des enseignants et l'organisation des activités pédagogiques.

Tout d'abord et de façon générale, la pluri-définition de l'expérience doit se retrouver dans la pratique de classe, en revêtant deux caractères.

Premièrement, les pratiques pédagogiques peuvent traduire cette variété de points de vue, qui donne lieu à des catégorisations différentes des évènements scolaires.

Deuxièmement, cette pluri-définition est source d'hétérogénéité, elle peut impliquer des définitions parallèles — immersion d'un côté, pédagogie interculturelle de l'autre — et non pas une seule définition intégrant ces deux dimensions. La frontière souvent établie entre les deux publics d'élèves, italophones-italiens d'un côté et francophones-suisses de l'autre, constitue un indice de cette double définition parallèle. La co-présence des ces publics structure fréquemment le discours des enseignants et probablement aussi leurs pratiques.

La complexité de cette situation est certainement à mettre en relation avec la grande oscillation terminologique dans la qualification de l'expérience par les acteurs eux-mêmes: *expérience interculturelle, classe bilingue, immersion, trempette* (ce dernier terme, utilisé par un des évaluateurs du projet, affiche, au-delà d'un caractère particulièrement expressif, une définition de type négatif par rapport au terme de référence *immersion*.[5]).

Nous pouvons également penser que les enseignants, aux prises avec ces définitions multiples, en construisent une énième, intégrant un trait pertinent supplémentaire: la réalité de la classe, où il faut "faire avec les moyens du bord". La dynamique qui résulte de cette circulation entre les définitions joue certainement un rôle dans la structuration des activités pédagogiques et dans les acquis d'une méthode d'enseignement.

---

5 L'opposition des deux termes d'ailleurs se situe probablement sur un axe désormais classique en didactique des langues, celui qui distingue *immersion totale* et *immersion partielle*. Notons que les critères avancés pour distinguer les deux situations semblent avant tout de nature pratique. CALVÉ 1991 reprend d'ailleurs une définition de l'immersion dans une formulation tout à fait intéressante: "On dit qu'un étudiant est en *immersion* quand au moins la moitié de ses cours, durant la première année de son programme de français, sont donnés dans cette langue (ce qui représente environ 450 heures de cours)". Cependant, rien n'indique si cette frontière, au-delà de ses enjeux pratiques, politiques et curriculaires, correspond à des différences cognitives ou didactiques.

4. Entre pratique et institution, la terminologie dans le discours des enseignants

Les enseignants constituent un pivot entre l'institution et la gestion de l'interaction en classe puisque ce sont eux finalement qui concrétisent, dans et par leurs pratiques professionnelles, les innovations pédagogiques. Les enseignants ont d'ailleurs parfois de la peine à donner un nom au modèle qu'ils mettent en oeuvre ou au type de méthodes qu'ils utilisent. Vraisemblablement, la difficulté à *nommer* va de pair avec la nouveauté, le changement, parfois davantage subi que choisi. A titre d'illustration, nous donnons ci-dessous un extrait d'entretien qui illustre cette recherche dénominative et les processus de catégorisation qui lui sont liés[6].

(N et B sont enseignants dans des lycées qui mettent en oeuvre des modèles d'éducation bilingue; G et L sont enseignants de langue étrangère, dans des lycées également. Q: enquêteur)[7]:

1N alors on est . à notre école XX comme information . euh: on a aussi des:.. (z)étudiants qui pratiquent ce qu'on appelle l'immersion\

2G hein hein

3N &donc ils viennent euh:.. dans des classes parallèles . DANS l'autre langue pour suivre . euh la géo &l'histoire et la biologie/ ce sont les trois possibilités/ . dans la langue maternelle de l'autre classe

4B &ouais\ entièrement donc euh . [dans la langue deux

5N [voilà . voilà

6Q hein donc [vous avez XXX

7L [et ils savent rien/ &excusez ils savent rien .. de l'autre langue quand ils [commencent

8N [si si

9B si si . si si (plusieurs chevauchements)

10N des Alémaniques ou des Romands qui ont déjà eu quatre six sept ans: ou [je sais pas [combien de français ou d'allemand

11L [ah . ah

12B [voilà ... [moi j-

13G [donc depuis:: l'école primaire/

14N oui . [voilà . voilà

15G [d'accord mhm mhm

---

6 Cet entretien a été mené dans le cadre d'un projet de recherche du Centre de linguistique appliquée financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique et portant le titre suivant: *Le traitement discursif des représentations sociales du bilinguisme et de l'apprentissage des langues chez des enseignants et d'autres partenaires de l'interaction pédagogique*. Il met en scène quatre enseignants du secondaire supérieur réunis autour de l'enquêteur.

7 cf. convention de transcription en fin d'article.

16B moi j- j- je pense qu'il faut BIEN distinguer ces deux choses\

17 mhm mhm

[

18N mhm mhm

19B &paske vous vous faites comme vous dites de l'immersion/ donc les: les élèves sont en situation d'immersion .. (ils?) sont placés dans un cours où .. qui est donné entièrement dans la langue deux/

20N mhm mhm

21B et puis alors que: je sais pas si- si c'est le mot exact/ mais en tout cas ce que je fais c'est tout différent/ paske (on doit?) CONSTAMMENT utiliser les deux lan:gues . [pour véhiculer le savoir historique

22N [mhm mhm ... et puis les élèves sont dans un milieu uniquement FRANCOPHONE [donc en fait

23B [oui . absolument

24N alors que les nôtres .. changent de milieu [pour certaines leçons

25B [(c'est vrai?)

26G mhm mhm

27Q et puis chez VOUS vous avez baptisé euh ce genre d'enseignement/ ou bien (si?) &[vous appelez ça aussi immersion ou pas du tout

28B [non ... non nous: euh nous- moi je préférerais plutôt la::... la:: la définition bilingue/

29Q mhm mhm

30B (paske?) j'ai entendu: euh mais je sais pas exactement à quoi on se réfère avec le terme EXOlingue ... tu as déjà entendu ça/

31L ouais . c'est une autre langue/

(plusieurs chevauchements)

32L (à B) paske tu peux pas parler de BIlinguisme TOI tu peux parler de [bilinguisme

33B [oui

34G mhm mhm

35L mais pas pour les é- pas pour les élèves/ . les élèves c'est une exolangue

36B une exolangue . oui\ .. alors je sais pas s'il faut appeler justement ça:: un mode EXOlingue ou BIlingue (c'est?)

37L mais c'est en FONction de la nouvelle matu bilingue/ c'est ça . (c'est l'idée?) ou bien

Dès le premier tour de parole, l'utilisation du terme *immersion* appelle une modalisation, qui indexe en outre un réseau polyphonique ("on appelle"). Il en résulte une mise à distance qui peut recevoir plusieurs interprétations:

- N a conscience du caractère flou et instable de la dénomination *immersion*;
- N a conscience du caractère nouveau et encore peu courant de cette dénomination;
- N a conscience du caractère local de cette dénomination.

De plus, vu l'impossibilité de décider du caractère inclusif ou exclusif du "on", il est difficile de savoir si la distance manifestée s'exprime par rapport au locuteur ou à ses interlocuteurs. Toutefois, le troisième tour de parole plaide en faveur de cette deuxième interprétation: très vite (*cf.* l'enchainement rapide), N enchaine sur une explication ("donc"), qui vise à garantir un savoir partagé entre les locuteurs. Notons que les contours de ce savoir engloberont à la fois des aspects généraux et particuliers. Il s'agit tout d'abord de fournir une idée générale de l'immersion ("dans l'autre langue") en même temps que de décrire une situation particulière.

Par la suite, les questions et les arguments des interlocuteurs vont tendre à rendre pertinents un certain nombre de critères intervenant dans la définition d'une expérience immersive. On remarque la persistance de la dialectique général/particulier. Ainsi, l'énoncé de B en 16 ("je pense qu'il faut bien distinguer ces deux choses") vise à établir une référence générale commune qu'on peut reformuler par "les élèves sont en situation d'immersion quand ils sont placés dans un cours entièrement donné dans la L2", *cf.* tour 19), et cette référence commune permettra de catégoriser d'autres modèles, comparables mais non semblables à *immersion*. Du point de vue des modalités énonciatives, la modalisation ("je pense") accompagnée d'une thématisation de l'énonciateur ("moi") marque, au-delà d'une prudence de rigueur dans la prise de position, un positionnement particulier par rapport à un cadre général implicite.

A partir de 19, B va progressivement instaurer une autre catégorie, qui rendra compte du modèle d'enseignement dans lequel il est impliqué. Tout d'abord, il reformule le terme "immersion", tout en recourant, comme N en 1, à une modalisation ("comme vous dites") qui précise en outre le point de vue énonciatif ("vous") et marque explicitement un réseau polyphonique interne à l'entretien. Cette reformulation se fait en deux temps: elle porte d'abord sur le terme ("donc les élèves sont en situation d'immersion") et ensuite sur l'explication elle-même ("ils sont placés dans un cours qui est donné entièrement dans la langue deux"). On remarque que B parle de "situation d'immersion", et qu'il ainsi adopte le point de vue de l'élève tout en motivant implicitement une certaine transparence du terme. Autrement dit, c'est bien l'élève qui plonge, et dans un liquide uniformément étranger!

Par son argumentation, B construit un ancrage qui va lui permettre de catégoriser le système dans lequel il enseigne. Cette catégorisation se verbalise dans une recherche dénominative ("je sais pas si c'est le mot exact" en 21) et la nouvelle catégorie instituée convoque toute une série de lexèmes, sans recevoir une dénomination précise: on sait qu' "on doit constamment utiliser les deux

langues" (21), que les élèves sont "dans un milieu uniquement francophone" (22) et que, en réponse à une question de l'enquêteur, B, hésitant, dit qu'il "préférerait la définition bilingue" (28), tout en citant, au sein d'un énoncé fortement modalisé, le terme *exolingue*, en s'interrogeant d'ailleurs et en interpelant les autres participants sur sa signification exacte (30). La recherche dénominative se poursuit et aboutit à une double possibilité d'étiquetage du modèle d'enseignement en question ("mode exolingue ou bilingue"). La convocation du terme *bilingue* permet à une autre participante de faire un lien entre cette catégorie aux contours flous et une catégorie institutionnelle, qui elle fait partie du savoir partagé: "la nouvelle matu bilingue"[8] (37).

Dans cette recherche interactive de moyens lexicaux permettant de nommer le modèle d'enseignement dont il est question, les participants font appel au terme *exolingue* (30), apparu il y a une vingtaine d'années dans le contexte des recherches sur l'acquisition des langues étrangères (la première attestation se trouve chez PORQUIER 1979), mais dont le statut de savoir partagé n'est pas évident ("tu as déjà entendu ça?", 30). Cette incertitude à la fois sur l'univers référentiel du lexème et sur son statut de connaissance partagée entraine une nouvelle explication contenant deux reformulations successives d'*exolingue*, "c'est une autre langue" (31) puis "pour les élèves c'est une *exolangue* (35).

Cet extrait d'entretien illustre bien, nous semble-t-il, les difficultés de catégorisation rencontrées par les acteurs des nouvelles formes d'enseignement des langues. Le recours à l'univers du discours scientifique entraine de nombreuses manifestations discursives du flou qui entoure les notions sollicitées. En revanche, la mention de la " nouvelle matu bilingue" permet d'assurer un retour aux connaissances partagées, dans l'univers du discours institutionnel sur la nouvelle maturité fédérale.

8. Conclusion

Nous avons voulu mettre en relief dans cet article les liens entre processus de dénomination et catégorisation des innovations pédagogiques impliquant des aspects d'apprentissages linguistiques, en adoptant le point de vue des acteurs.

Dans l'analyse des documents accompagnant le projet *Connaissances de l'environnement en italien* de la Chaux-de-Fonds, nous avons constaté que les dénominations manifestent des points de vue différents et prennent place dans

8 *Maturité bilingue*, c'est-à-dire un baccalauréat certifiant qu'une partie de l'enseignement a été donnée dans une langue autre que celle de l'école.

divers circuits énonciatifs. Nous avons ainsi montré que l'utilisation de dénominations différentes n'est pas due à l'existence d'une collection d'étiquettes plus ou moins interchangeables, mais qu'elle reflète des enjeux différents dans l'innovation pédagogique.

L'analyse de l'extrait d'un entretien entre enseignants, réalisé dans le cadre d'une recherche sur les représentations du bilinguisme, montre que les innovations pédagogiques en lien avec les apprentissages linguistiques échappent aux catégories scolaires établies et que cette difficulté de catégorisation se manifeste dans les processus de dénomination, qui convoquent des lexies issues à la fois des univers de discours scientifiques et institutionnels. La présence de ces deux instances énonciatives dans le discours des enseignants matérialise l'existence des phénomènes de *transposition didactique* des savoirs scientifiques de référence à la réalité scolaire (Chevallard 1985), transposition qui intervient nécessairement dans la dynamique des innovations pédagogiques institutionnelles.

Bibliographie

CALVÉ, Pierre (1991): "Vingt-cinq ans d'immersion au Canada, 1965-1990", *Etudes de linguistique appliquée* 82.

CHEVALLARD, Yves (1985): *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage.

GAJO, Laurent (1996): "Où trouver l'immersion?", Communication au Congrès de l'Association Internationale de Linguistique Appliquée, Jyväskylä (Finlande), août 1996.

GREUB, Josiane (1997): "Expérience interculturelle dans un collège de La Chaux-de-Fonds", *InterDialogos* 2, octobre 1997, 36-39.

MATTHEY, Marinette (1996): *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne, Lang (Exploration).

MATTHEY, Marinette & D. MOORE (1998): "Alternance des langues en classe: pratiques et représentations dans deux situations d'immersion", In: Marc SOUCHON et al. (Eds) *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*. Actes du Xe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches" (Besançon, septembre 1996). Besançon, Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée, 281-293.

PORQUIER, Rémy (1979): "Stratégies de communication en langue non maternelle". *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*, Neuchâtel, séminaire de logique, 39-52.

SMANIA, Fabrice (1997): Expérience interculturelle à l'école primaire: aspects linguistiques. Mémoire de licence, Université de Neuchâtel.

Conventions de transcription

<mesõ>	phonétique
. .. ... (2')	pauses plus ou moins longues
:	allongement de la syllabe
/ \	intonations montante et descendante
[	chevauchement
dé-	interruption
MANger	emphatisation
(manger?)	transcription incertaine
xxx	segment incompréhensible
(rires)	commentaires du transcripteur
&	enchainement rapide

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 67/1998, 125-151

Formation des enseignants et éducation bilingue en Suisse

RAPPORT NATIONAL PRÉSENTÉ AU CONSEIL EUROPÉEN DES LANGUES[1]

Anne-Claude BERTHOUD
Section de linguistique
Université de Lausanne

Laurent GAJO
Section de linguistique et Centre de linguistique appliquée
Universités de Lausanne et de Neuchâtel

1. INTRODUCTION

1.1. La situation linguistique du pays

La Suisse présente une mosaïque linguistique particulièrement complexe, car, si elle affiche dans son ensemble une scène à quatre langues nationales, elle laisse apparaître, au niveau des Cantons, des situations très variables.

Ainsi, l'italien, langue nationale et officielle, entre dans un rapport de quadrilinguisme au niveau fédéral, de trilinguisme dans le Canton des Grisons et d'unilinguisme au Tessin. Se greffe à cela la question de la diglossie, autant pour l'italien que pour l'allemand. Pour l'italien encore, notons qu'il a constitué une langue de large diffusion dans les milieux migrants, particulièrement importants dans certaines régions du pays.

Par conséquent, si la question du bilinguisme concerne la Suisse, elle ne touche pas tous les Cantons et encore moins tous les locuteurs de la même manière. Toutefois, quand elle est évoquée, c'est souvent en lien étroit avec le problème de la minorité.

La Suisse a mal à ses langues, mais toutes ne souffrent pas des mêmes maux. Le romanche et l'italien sont probablement les plus atteints. Le français, langue de la "grande minorité", s'il engage quelques luttes dans le Canton de Berne majoritairement germanophone, se porte plutôt bien au niveau national.

Ainsi, quand la Confédération intervient en matière de politique linguistique, c'est en général pour réguler les rapports majorité/minorité, pour

[1] Ce rapport paraîtra en version anglaise dans un recueil édité par VAN DE CRAEN, D. WOLFF ET D. MARSH, University of Jyvaskyla, Continuing Education Centre.

maintenir la paix des langues. Cette paix est mise en péril par deux facteurs essentiellement: atteinte à une communauté linguistique en particulier, manque de compréhension entre les communautés. Ainsi, il s'agit pour l'Etat fédéral de garantir le quadrilinguisme dans ses frontières et de favoriser une bonne entente entre les divers groupes linguistiques. Or, si le quadrilinguisme souffre depuis longtemps de l'amenuisement du romanche, l'entente interlinguistique semble très précaire depuis le vote du 6 décembre 1992 sur l'adhésion de la Suisse à l'Espace économique européen (ce vote a montré un apparent clivage d'opinions entre les citoyens des différentes régions linguistiques). Le premier problème avait déjà suscité une activité politique grandissante et mené à la création, par le Département fédéral de l'Intérieur, d'un groupe de travail mandaté pour envisager une révision de l'article 116 de la Constitution (article sur les langues). Le deuxième problème n'a fait qu'accélérer le mouvement, notamment à travers la création d'une nouvelle Commission, chargée d'examiner les problèmes de compréhension en vue d'amener une meilleure communication entre les locuteurs des différentes langues.

Pour mieux cerner les fruits de la politique linguistique suisse actuelle et mesurer son impact sur l'organisation du système éducatif, il convient de donner la substance de l'article 116, voté le 10 mars 1996:

> «[1]Les langues nationales de la Suisse sont l'allemand, le français, l'italien et le romanche.
> [2]La Confédération et les Cantons encouragent la compréhension ou les échanges entre les communautés linguistiques.
> [3]La Confédération soutient des mesures prises par les Cantons des Grisons et du Tessin pour la sauvegarde et la promotion des langues romanche et italienne.
> [4]Les langues officielles de la Confédération sont l'allemand, le français et l'italien. Le romanche est langue officielle pour les rapports que la Confédération entretient avec les citoyens romanches. Les détails sont réglés par la loi.»

A côté de cet article 116, la politique linguistique suisse admet deux principes reconnus comme constitutionnels mais non écrits (cf. FROIDEVAUX 1996): le principe de territorialité des langues et la liberté de la langue. Tous deux veillent aussi à la paix des langues. Le principe de territorialité protège les langues dans leur répartition spatiale traditionnelle. Il attribue à chacune un territoire bien précis, dans le souci de garantir des zones unilingues

homogènes. Ceci devrait servir à maintenir, pour chaque langue, un espace communicatif qui correspondrait à un espace géographique. Il s'agit de préserver d'abord les langues minoritaires qui, sans territoire garanti, risqueraient très vite de disparaître. En fait, ce principe fait fi de l'hétérogénéité constitutive de chaque zone linguistique et déplace le problème des minorités. En effet, une minorité n'est reconnue et préservée que si elle représente une majorité sur un territoire donné. Le principe de territorialité semble ainsi aller plutôt à l'encontre du droit fondamental que constitue la liberté de la langue. Ses limites se manifestent aussi et particulièrement le long des frontières linguistiques, zones souvent fortement hétérogènes. De telles frontières traversent par exemple des Cantons ou même des Communes qui vont définir, sur leur territoire, une politique bilingue qui aura un impact sur toute la zone administrée, touchant aussi bien les parties homogènes que les parties hétérogènes.

La politique linguistique fédérale semble par conséquent souffrir d'un paradoxe, qui consiste à encourager l'intercompréhension culturelle et linguistique tout en évitant la cohabitation de plusieurs langues sur un territoire donné. Plus que d'un paradoxe, il s'agit en fait d'une tension entre deux niveaux: institutionnel et individuel. D'une part, le plurilinguisme institutionnel au niveau national repose sur une addition d'unilinguismes territoriaux. Il permet ainsi à l'individu de fonctionner sur le mode monolingue. D'autre part, les contacts étroits entre les langues créent des individus bilingues, qui semblent être une condition pour le maintien et le développement de ce contact.

Dans ce sens, le nouvel article 116 contribue d'une certaine manière à lever le paradoxe. Il devrait par exemple favoriser les échanges interculturels et encourager les Cantons qui prennent des mesures particulières dans le cadre de l'étude des langues à l'école. Cette dernière dimension revêt d'ailleurs un caractère prioritaire, car l'école sert de plaque tournante non seulement à la formation du citoyen, mais aussi à celle de l'être communiquant. L'action de l'école se situe à l'articulation entre le niveau institutionnel et le niveau individuel, et l'enseignement bilingue doit gérer cette rencontre.

1.2. Le contexte éducatif suisse

L'enseignement bilingue n'a pas attendu la révision de l'article 116 pour fonctionner et donner des fruits. Cependant, cette démarche constitutionnelle donne une cohérence globale à la question bilingue et stimule l'avènement de

possibilités matérielles, scientifiques et politiques pour le développement de l'enseignement bilingue (cf. BROHY 1996b). Ce développement ne va pas sans mal, et il laisse apparaître, au-delà des clivages d'opinions interindividuels, un fossé sensible entre autorités et parents. Les premières, par exemple, pour soutenir le principe de territorialité et les langues nationales, optent plus volontiers pour des modèles tardifs (introduction de la seconde langue au secondaire) impliquant exclusivement les langues du pays, alors que les deuxièmes donnent souvent leur préférence à des modèles précoces ou moyens pouvant faire une place à l'anglais. Il est vrai que l'école constitue un territoire institutionnel qui se substitue en quelque sorte à un territoire géographique, qui définit sa propre politique linguistique en établissant certains rapports entre les langues représentées. Si elle échappe au principe de territorialité tout en le réinterprétant, elle resserre ainsi les contraintes communicatives en posant le pluralisme linguistique comme une condition au niveau de l'individu déjà.

Ces quelques remarques montrent combien la question de l'éducation bilingue est discutée et par là présente en Suisse. Cette question reçoit des interprétations très variables localement, et elle est prise en charge par une politique éducative qui est largement l'affaire des Cantons. Dans ce sens, il n'y a pas de politique éducative fédérale au sens fort. Il n'existe à proprement parler pas de système éducatif suisse, mais on trouve une pluralité de systèmes éducatifs en Suisse, qui sont de la compétence des Cantons. Même s'il y a tentative d'échange et de coordination, notamment à travers quelques organes intercantonaux et fédéraux (cf. ci-dessous), il faut constater des disparités cantonales relativement importantes. Ceci a bien évidemment un impact sur la conception et l'organisation de l'enseignement bilingue, qui répond à des besoins, des traditions et des volontés politiques très variables. Au-delà des formules pédagogiques adoptées, les motivations conduisant vers une option bilingue peuvent provenir d'un choix délibéré (que nous pourrions appeler "option positive") ou au contraire d'un choix presque naturel pour régler un conflit de territorialité ou le sort d'une langue minoritaire par exemple (que nous pourrions appeler "option négative"). Un des défis de la Suisse est de pouvoir faire dialoguer option positive et option négative afin de donner à tous les projets une dimension positive respectueuse toutefois des réalités sociolinguistiques locales.

Dans cette complexité très parcellisée, on trouve, comme annoncé plus haut, quelques organes intercantonaux ou fédéraux qui tentent de donner un élan

commun à l'instruction dispensée dans les différents Cantons. Ces organes se situent plus ou moins près de la politique, de la recherche ou de la pratique. En voici les principaux:

- l'Office fédéral de la recherche et de la science: il s'occupe notamment de gérer la maturité fédérale; à la suite de l'introduction de la maturité bilingue, il a émis des recommandations en vue de la mise en place d'une telle maturité dans les différents Cantons;
- l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogiques (IRDP): il a mandaté un groupe, le GREB (Groupe de recherche sur l'enseignement bilingue), particulièrement compétent pour les questions d'éducation bilingue;
- la Commission romande pour l'enseignement de l'allemand (CREA): avec le mandat d'explorer de nouvelles méthodes didactiques, elle formule des recommandations en faveur d'un enseignement immersif et modulaire;
- la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP): elle s'implique activement dans la promotion de l'enseignement bilingue et a publié des recommandations dans ce sens-là;
- l'Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse (APEPS): toute récente, elle a pour mission de faire un état des lieux de l'enseignement bilingue, de le soutenir et de fournir les informations et les conseils utiles en la matière;
- le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNRS): il finance régulièrement des recherches sur la question du bilinguisme et de l'enseignement bilingue; sur mandat du gouvernement suisse, il définit des programmes nationaux de recherche (PNR), dont le numéro 21, par exemple, portait sur la pluralité culturelle et l'identité nationale et le numéro 33 sur l'efficacité des systèmes suisses de formation.

Dans les lignes suivantes, nous désirons dresser, à travers des textes issus des différents organes à peine évoqués, le cadre général de la politique suisse en matière d'enseignement bilingue.

Les éléments de cette politique apparaissent essentiellement dans les déclarations et recommandations publiées par la CDIP. Par exemple:

(a) recommandations et décisions du 30 octobre 1975 concernant l'introduction, la réforme et la coordination de l'enseignement de la

deuxième langue nationale pour tous les enfants pendant la scolarité obligatoire;

(b) recommandations du 24 octobre 1985 concernant l'encouragement de l'échange d'élèves et d'enseignants entre les régions de Suisse;

(c) points de rencontre à la charnière des scolarités obligatoire et postobligatoire du 30 octobre 1986;

(d) déclaration du 6 juin 1991 intitulée "Le racisme à l'école";

(e) recommandations du 24 octobre 1991 relatives à la scolarisation des enfants de langue étrangère;

(f) recommandations du 18 février 1993 sur la dimension européenne de l'éducation;

(g) recommandations du 18 février 1993 concernant l'encouragement de l'échange en Suisse et avec l'étranger dans le domaine de l'éducation et de la formation;

(h) déclaration du 2 mars 1995 concernant la promotion de l'enseignement bilingue en Suisse.

Dans le document (a) déjà, l'apprentissage d'une langue étrangère est défini comme un objectif majeur de la scolarité obligatoire. On y encourage aussi un enseignement basé sur la communication. Le document (c) aide à cadrer l'objectif général de cet enseignement:

"L'élève

- acquiert une attitude positive face au pluralisme linguistique en général, à celui de la Suisse en particulier,
- se dispose à comprendre les autres dans leur langue et à communiquer avec eux,
- s'efforce de saisir les aspects culturels propres à d'autres régions linguistiques,
- fait preuve de compréhension pour le génie d'autres communautés linguistiques,
- est sensible aux aspects esthétiques des langues."

Depuis le début des années 90, la question de l'enseignement bilingue, bien que toujours définie prioritairement pour les besoins internes de la Suisse, s'est enrichie d'une dimension internationale grandissante, et ceci à deux niveaux: importance de la construction européenne et de l'ouverture du marché du

travail, nécessité de mieux intégrer les étrangers et d'en tirer un profit linguistique et culturel pour les élèves suisses aussi.

Récemment, la CDIP a réitéré son soutien à l'enseignement bilingue à travers le document (h). En voici un extrait:

"- l'enseignement bilingue devrait être offert dans tous les types d'écoles, en tenant compte de l'âge des apprenants et des apprenantes et de la situation locale;
- il faut permettre et encourager l'obtention de certificats et de diplômes de fin d'études bilingues et, en particulier, de certificats de maturité portant la mention "enseignement bilingue";
- les autorités sont appelées à éliminer tout ce qui, du point de vue juridique et administratif, pourrait faire obstacle à l'introduction d'un enseignement bilingue et à créer, au niveau de la formation des enseignants et des enseignantes, du matériel d'apprentissage et du matériel d'enseignement, des conditions favorables à cet enseignement."

Ces divers éléments montrent donc bien une volonté nationale qui essaie de construire et de promouvoir une cohérence autour d'un projet d'éducation bilingue. Toutefois, ils mettent aussi en évidence le statut précaire d'une telle volonté, dont la prise en compte juridique et politique dépend de 26 Etats et de 26 situations différentes. Cette situation ne favorise pas non plus l'accès à une vue d'ensemble de l'éducation en Suisse. Cependant, elle a le mérite de montrer la plasticité de la question bilingue sur le territoire helvétique, qui offre une multiplicité d'options fortement liées au contexte. Dans le présent rapport, nous ne pourrons en présenter, au-delà du cadre général, que quelques aspects saillants.

1.3. L'organisation de la formation des enseignants de langue

Comme pour l'école, la formation des enseignants est dans une très large mesure de la compétence des Cantons. Il en découle une grande variété dans la conception et l'organisation. Ainsi, on peut former les enseignants aux niveaux secondaire, tertiaire ou universitaire sur des durées sensiblement variables (cf PERREGAUX et al. 1997). En principe, on distingue deux grandes voies de formation:

- Les Ecoles normales: elles préparent à l'enseignement dans les classes de maternelle et de primaire;

- Les Séminaires pédagogiques de l'enseignement secondaire: ils préparent, après l'obtention d'un grade universitaire, à l'enseignement dans des classes du secondaire, inférieur et supérieur.

A cela s'ajoutent entre autres des formations pédagogiques spécifiques pour l'enseignement dans les écoles professionnelles. Si ces formations sont souvent organisées au niveau fédéral, elles ignorent en quelque sorte la réalité particulière de chaque école et ne peuvent que difficilement tenir compte d'une éventuelle dimension bilingue, expérimentale et ponctuelle.

Cependant, malgré l'important fractionnement des formations pour enseignants en Suisse, l'un des grands mérites de la perspective d'un enseignement bilingue a été de faciliter la reconnaissance des diplômes pédagogiques d'un Canton à l'autre et de favoriser par là les échanges (cf. 3.4.). La question bilingue, par son regard obligé sur l'autre, contribue ainsi à un progressif décloisonnement.

Il faut encore souligner un relatif décalage entre la formation initiale et la formation permanente. En effet, la seconde, par sa plus grande souplesse structurelle, est plus souvent intercantonale et perméable à des apports récents et même expérimentaux. Son ouverture entre en fait en rapport avec le facteur risque, dont la menace diminue quand il s'agit de formations facultatives et ponctuelles.

2. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LANGUE EN MATIÈRE D'ÉDUCATION BILINGUE

Malgré le morcellement des compétences en matière de formation des enseignants, c'est au niveau de la dimension bilingue qu'on observe probablement la plus grande harmonie entre les Cantons. Harmonie plutôt décevante, car elle s'appuie sur une absence quasi unanime de formation spécifique initiale et régulière pour les enseignants des classes bilingues.

Pour s'en convaincre, il suffit de comparer les bibliographies de la CDIP concernant d'un côté l'enseignement bilingue et de l'autre la formation des enseignants en matière de bilinguisme: 11 pages d'un côté, 4 titres de l'autre. Il est éloquent aussi de se pencher sur les conclusions des rapports d'évaluation des différentes expérimentations ponctuelles. Beaucoup d'entre eux se terminent en effet sur de vives recommandations concernant la mise en place d'une formation régulière des enseignants en matière d'éducation bilingue. Ainsi ce rapport de 1996 sur l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre

(cf. BREGY et al. 1996), qui, sous "perspectives", évoque presque exclusivement la question de la formation des enseignants: "Pour mener à bien leur tâche, il est indispensable que les enseignants des classes bilingues bénéficient d'une solide formation initiale et d'un perfectionnement continu. Une information de base théorique sur le bilinguisme leur permettrait de fixer des objectifs réalisables, des déceptions dues à des attentes trop élevées pourraient ainsi être évitées. Des rencontres régulières entre enseignants de classes bilingues devraient favoriser l'échange d'informations pratiques."

En fait, la formation des enseignants est souvent le dernier échelon touché dans le long processus de l'expérimentation bilingue. C'est d'ailleurs dans les Cantons qui ont la plus grande tradition d'enseignement bilingue (Fribourg, Valais) que les modules de formation sont les mieux affirmés. Il faut aussi remarquer que, si on expérimente beaucoup dans les écoles, on le fait nettement moins dans la formation des enseignants, surtout en phase initiale.

En résumé, la formation des enseignants, quand elle est organisée, accompagne généralement de très près l'évolution ponctuelle d'une expérimentation. Elle est en quelque sorte improvisée, ou plutôt faite sur mesure. Divers organes peuvent s'en charger, par exemple l'Université, les instituts de recherche pédagogique (l'IRDP par exemple), parfois l'Ecole normale. Ceci montre qu'on ne touche que très rarement la formation initiale.

2.1. La formation initiale

La formation initiale des maîtres ne comporte que peu souvent une composante bilingue ou, quand c'est le cas, il s'agit en général plus de pédagogie interculturelle que d'enseignement bilingue, qui s'inscrivent en fait dans des traditions relativement distinctes en Suisse.

Sous 2.1.2., nous donnerons néanmoins un aperçu de ces modules de formation en pédagogie interculturelle.

2.1.1. Au niveau universitaire

L'Université ne dispense pas réellement de formation initiale en matière d'enseignement. On trouve toutefois des exceptions, comme la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, qui intervient massivement dans la formation des maîtres du primaire. On y trouve d'ailleurs des éléments de pédagogie interculturelle.

De façon générale, l'Université est plutôt un lieu de formation préalable, qui donne un bagage théorique pouvant ou non être utilisé dans l'enseignement.

Ce bagage théorique semble s'articuler autour de deux axes: la connaissance des langues, la connaissance de la question bilingue.

La connaissance des langues demeure un noyau porteur dans les Facultés des lettres en Suisse. Elle motive de nombreux parcours d'études, souvent dirigés vers l'enseignement. En fait, il s'agit de bien connaître la langue pour pouvoir ensuite la transmettre. Pour l'obtention d'une licence (maîtrise) dans une langue moderne, plusieurs Universités exigent d'ailleurs un séjour à l'étranger. Cet aspect plus pratique a certainement l'avantage de sensibiliser les étudiants aux relais culturels, sociaux et psychologiques d'une langue, aux avantages et aux difficultés d'un bilinguisme en construction. Toutefois, cette sensibilisation n'est souvent que superficielle, non théorisée et peu réactivée dans la gestion des problèmes concrets de la Suisse.

La connaissance de la question bilingue, quant à elle, peut être abordée aussi bien dans des cours de psychologie, d'ethnologie, de sociologie, d'économie que de linguistique. Mais c'est probablement dans cette dernière discipline que la question a le plus de retentissement. Ainsi, les Instituts de linguistique organisent régulièrement des séminaires sur le bilinguisme, l'immersion, l'interculturel ou des questions connexes. A titre d'exemples, on peut citer, uniquement sur l'axe Bâle-Lausanne:

- *La personne bilingue*: séminaire de 3ème cycle, Universités de Bâle et de Neuchâtel, 1994-1995 (F. GROSJEAN, G. LÜDI, B. PY);
- *Enseignement par immersion et apprentissage d'une langue non maternelle*: séminaire de 1er et 2ème cycles, Université de Neuchâtel, 1996-1997 (L. GAJO, B. PY);
- Bilinguisme: approche sociolinguistique, acquisitionnelle et pédagogique: séminaire de 2ème cycle, Université de Lausanne, 1996-1997 (A. SCHWARZ);
- *Bilinguisme, stratégies d'acquisition et interaction*: séminaire de 2ème cycle, Université de Lausanne, 1997 (A.-C. BERTHOUD, L. GAJO);
- *La personne bilingue*: séminaire de de 1er et 2ème cycles, Université de Neuchâtel, 1997 (F. GROSJEAN, B. PY).

L'intérêt de ces séminaires réside dans le fait qu'ils dispensent une réelle formation dans le domaine du bilinguisme, même si le lien à l'enseignement n'est pas systématiquement thématisé. On peut aussi se réjouir d'en voir le nombre augmenter.

Cependant, même s'ils suscitent en général un intérêt assez largement partagé chez les étudiants, ils ne font pas l'objet d'un passage obligé. Ils font partie d'une offre beaucoup plus large. Ainsi, on se forme en linguistique, en sociologie, en pédagogie et non pas prioritairement en bilinguisme.

2.1.2. Au niveau non universitaire

La formation initiale des enseignants au niveau non universitaire touche essentiellement la pédagogie interculturelle, qui croise sans le recouvrir le territoire de l'enseignement bilingue.

Dans le rapport *Le quadrilinguisme en Suisse-présent et futur* (cf. Département fédéral de l'intérieur 1989), on trouve un chapitre sur l'état des lieux et les souhaits concernant la formation des enseignants, qui fait une large place à la pédagogie interculturelle. On y souligne un état de rélexion plus avancé dans la partie romande du pays. On parle plus de prise de conscience que de réalisations concrètes, même si on mentionne l'existence de cours de pédagogie interculturelle dans le Canton de Zurich depuis octobre 1987. L'inconvénient est que la pédagogie interculturelle touche d'abord les enfants migrants et ne prend pas en compte directement la situation pluraliste interne à la Suisse: "La pédagogie interculturelle ne devrait cependant pas viser uniquement les enfants étrangers mais se référer au multilinguisme historique de la Suisse." Cet état de fait révèle d'ailleurs une propension à voir d'abord les problèmes culturels et pédagogiques par rapport à l'autre, défini souvent en termes de nationalité. Le rapport envisage d'ailleurs l'enseignement bilingue comme une composante de la pédagogie interculturelle: "Le perfectionnement des professeurs qui doivent enseigner certaines disciplines dans une langue étrangère constitue un aspect particulier de la formation interculturelle des enseignants." Si le chemin paraît long et ardu ("Les écoles normales et les universités ont une lourde tâche à assumer dans le domaine de la formation interculturelle des enseignants"), les moyens sont pourtant présentés comme proches et facilement accessibles: "Afin de réaliser l'éducation et la formation interculturelles, nul besoin de forger de nouveaux concepts. Il suffit de faire à certaines idées fondamentales de notre Etat fédéraliste: tolérance face à l'autre langue et culture, efforts réciproques de compréhension." Il s'agit en fait d'agir sur les attitudes et les représentations des enseignants.

Les deux dénominations de pédagogie interculturelle et d'enseignement bilingue, même si elles retentissent comme synonymes aux oreilles de certains, indexent en fait des réseaux de recherche relativement disjoints en Suisse. Il s'agirait d'ailleurs, pour faire avancer la réflexion sur l'enseignement bilingue,

de mieux thématiser les fondements et les implications de ces diverses appellations. Pour les exigences du présent rapport, nous ne tenons que partiellement compte des étiquettes.

Ci-dessous, nous illustrons les modules de formation interculturelle en prenant appui sur deux situations: l'Ecole normale de Neuchâtel et les Ecoles normales de Zurich. Nous présentons aussi brièvement, à titre complémentaire et comparatif, les conditions de la formation initiale dans le Canton des Grisons.

A l'Ecole normale de Neuchâtel, il existe depuis quelques années une formation en pédagogie interculturelle. Elle vise une sensibilisation destinée à agir sur les représentations (de l'autre, des langues, du pluralisme, du bilinguisme) des futurs maitres de maternelle et du primaire. Plus que de cours blocs, il s'agit d'éléments de formation distribués de façon régulière et diffuse sur trois ans. A côté de cela, on trouve néanmoins un cours bloc en 2ème année. Il comprend deux jours de formation et d'information sur la question des migrants (intervention de personnes extérieures: police, orthophonistes, etc.), trois fois une heure et demie de cours toujours sur la migration (organisation interne) ainsi qu'une introduction à l'éveil au langage (language awareness). Cette formation est complétée par des stages facultatifs dans des classes d'accueil (structures spéciales et transitoires destinées à l'intégration des enfants migrants non francophones) ou des classes bilingues. La sensibilisation effectuée exerce en fait peu de contrôle sur la mise en pratique en salle de classe. Le problème de l'articulation entre formation des enseignants et pratique de classe rebondit une fois de plus sur la gestion des attitudes et des représentations. A partir d'août 1997, l'Ecole normale de Neuchâtel proposera, en collaboration avec le Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire et le Séminaire de français moderne de l'Université, une formation en français langue étrangère.

En ce qui concerne les Ecoles normales du Canton de Zurich, le parcours se présente de façon un peu différente. Les années 80 ont marqué un intérêt croissant pour la question interculturelle. Après des débuts tâtonnants, articulés sur quelques séminaires ponctuels et axés sur une ouverture au folklore et à la gastronomie des étrangers, on s'est dirigé vers la volonté d'élaborer un concept global d'intégration de la pédagogie interculturelle dans la formation des futurs enseignants (cf. TRUNIGER 1995). Ce concept a été accepté en 1987 par les autorités scolaires et Cantonales. Il prévoit l'intégration de la pédagogie interculturelle dans les cours existants, comme la pédagogie, la psychologie et la didactique des langues. La pédagogie interculturelle devient donc une

dimension intrinsèque de toutes les disciplines générales, avec l'hypothétique pouvoir d'en modifier considérablement l'approche, de les fonder davantage sur l'hétérogénéité. Cette intégration s'accompagne d'autres types d'actions, plus traditionnels. Il s'agit notamment des séjours d'études à l'étranger, dans les pays à forte émigration. Ces séjours ont le principal mérite de changer les attitudes et les représentations, ce qui, à Zurich, à Neuchâtel comme ailleurs, autant pour la pédagogie interculturelle que pour l'enseignement bilingue, semble constituer encore le défi majeur.

Dans les exemples de Neuchâtel et de Zurich, il est intéressant de voir comment la dimension interculturelle s'articule aux problèmes de didactique des langues, maternelles ou secondes. Ainsi, l'éveil au langage, dont il sera question plus loin, vise, à travers la prise de conscience de la diversité linguistique inhérente à la classe, à stimuler l'ouverture à l'autre, à donner envie de le rejoindre. Toutefois, il faut reconnaître que la mise sur pied relativement rapide (par rapport à l'enseignement bilingue au sens strict) de modules de formation initiale en pédagogie interculturelle relève plus du malaise des enseignants par rapport à des problèmes effectifs de la classe (difficultés face à l'hétérogénéité, à la dissymétrie) que d'une envie spontanée de créer l'ouverture et d'aller vers un pluralisme linguistique. En d'autres termes, il s'agit, plus que de fabriquer de nouveaux bilingues, de régler le cas des enfants dont le bilinguisme se construit par la force des choses.

Pour apporter un éclairage complémentaire à cette problématique, nous tenons à présenter brièvement la situation de l'Ecole normale des Grisons. Ce Canton à trois langues, dont deux fortement minoritaires, essaie d'amener le pluralisme dans des institutions trop souvent acquises à la langue majoritaire, l'allemand. Ainsi, l'Ecole normale de Coire est dotée d'une section de langue italienne et romanche (cf. Lia Rumantscha 1996). On peut par exemple y suivre quatre heures hebdomadaires de romanche ainsi que deux ou plusieurs branches dans cette langue. Les non-Romanches ont aussi la possibilité de se former dans cette langue. L'idée est ici d'abord de permettre aux ressortissants des minorités locales de se former et par la suite de former dans leur langue. Mais on vise en outre à amener les germanophones vers les langues minoritaires, à les y sensibiliser. La solution consiste ici à définir l'institution même de formation comme pluraliste. Il s'agit toutefois davantage d'une dimension bilingue qu'interculturelle, vu que les langues concernées sont nationales. La situation grisonne, si elle ne thématise pas directement le phénomène des contacts et des croisements de langues et de cultures, invite

ainsi à une forme de réflexion et d'expérience par des conditions de proximité directe.

2.2. La formation continue

La formation permanente ne peut en fait pas compter sur de solides acquis en termes d'éducation bilingue. Elle peut toutefois s'appuyer sur des acquis en matière de connaissance de la langue à enseigner et de maîtrise des stratégies sociales de la classe par exemple.

C'est au niveau de la formation permanente qu'on accueille le plus volontiers et le plus rapidement la nouveauté et l'expérimentation. Par son fonctionnement plus souple, plus léger et plus dynamique, elle permet une plus grande adaptabilité aux exigences d'accompagnement et de formation en matière d'enseignement bilingue. Ses structures autorisent notamment l'intervention directe des chercheurs, ce qui réduit considérablement l'écart chronologique entre les fruits de la recherche et la mise à l'épreuve de la pratique.

C'est pour cela que la question bilingue apparaît de plus en plus et prioritairement dans les programmes de formation permanente. C'est pour cela aussi qu'il est difficile d'en avoir une vue d'ensemble, car ces formations s'organisent plus ou moins ponctuellement par des institutions très diverses. Souvent même, elles sont directement liées à l'élaboration d'une recherche-action et se mettent sur pied de façon quelque peu informelle. Dans les lignes qui suivent, nous tentons néanmoins d'en montrer quelques éléments.

2.2.1. Au niveau universitaire

Les Universités interviennent d'au moins deux manières dans la formation permanente des enseignants: soit directement, en ouvrant leurs séminaires ou colloques, officieusement ou officiellement (par une publication dans les programmes des cours distribués périodiquement aux enseignants), aux enseignants; soit indirectement, sur sollicitation d'institutions reconnues de formation permanente ou de formation tout court. Dans cette section, nous ne parlerons que des actions entreprises directement par l'Université.

Ces actions sont nombreuses, mais souvent ponctuelles et volontaires. Elles peuvent s'ancrer dans l'offre ordinaire des cours ou dans l'élan d'un projet de recherche particulier.

Dans le premier cas, il s'agit d'une volonté délibérée de l'Université d'ouvrir ses portes et d'entretenir un dialogue avec les praticiens. On y recherche un réel échange, où les uns et les autres se stimulent pour trouver les questions et les stratégies pertinentes. Les enseignants universitaires peuvent même s'adjoindre, à travers des collaborations occasionnelles, des chercheurs affiliés à des institutions de recherche pédagogique, garants d'une articulation permanente entre la recherche et la pratique. C'est le cas de certains séminaires du Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, organisés avec le soutien de l'IRDP. Les Universités bénéficient aussi parfois de leur propre programme de formation continue. C'est le cas de Bâle, où l'on inscrit régulièrement des cours de formation en enseignement bilingue. A titre d'exemple, le pré-programme 1998 planifie déjà un cours de trois semestres sur le sujet.

Dans le deuxième cas, où l'Université agit sur la formation permanente à travers un projet de recherche particulier, les actions sont plus nombreuses, plus ciblées et font partie intégrante des enjeux même de la recherche. A titre d'illustration, nous mentionnons une opération d'envergure née dans le cadre du Programme national de recherche 33, portant sur l'efficacité des systèmes suisses de formation.

Il s'agit de la collaboration à un forum organisé en janvier 1997 par la CDIP sur la didactique des langues secondes. Il a été l'occasion, pendant quatre jours, de fructueux dialogues entre les acteurs de la recherche et de la pratique de la Suisse entière. A côté de nombreuses conférences, experts scientifiques et praticiens se retrouvaient dans des ateliers de réflexion thématiques, dont un portait intégralement sur les problèmes liés à l'enseignement bilingue.

2.2.2. Au niveau non universitaire

Sous cette section, nous mentionnons les actions entreprises par les Centres officiels de formation permanente ou les institutions pédagogiques non universitaires. Il se peut néanmoins que l'Université y intervienne indirectement. Il semble en outre pertinent de distinguer les formations générales des formations liées étroitement à l'élaboration et à l'accompagnement d'une expérience pédagogique particulière.

En ce qui concerne les formations générales, nous donnons un bref aperçu de l'offre de quelques Centres Cantonaux ou intercantonaux de formation permanente.

Pour commencer par une vision d'ensemble au niveau national, il est intéressant de se pencher sur les cours proposés par le Centre de perfectionnement suisse de Lucerne entre 1986 et 1997. On est très vite surpris par la quasi absence de cours portant explicitement sur la pédagogie bilingue. Il y a bien sûr de nombreux cours de didactique des langues secondes, souvent inscrits dans le cadre de langues particulières, mais la problématique bilingue n'émerge presque pas comme objet de réflexion en tant que tel. Si nous voulons tout de même essayer d'esquisser une tendance, nous pouvons retenir trois années, 1987, 1991 et 1996. En 1987 figurait au programme un cours-colloque sur le thème "minorisation linguistique et interaction", en 1991 un cours sur "langue 2 et dialectes" touchant essentiellement la question du romanche, en 1996 un séminaire "didactique des langues secondes" branché sur les nouvelles recherches et options didactiques, dont l'immersion. La tendance semble aller d'une prise de conscience des rapports (de force, notamment) entre langues et entre communautés linguistiques à des propositions didactiques soucieuses du pluralisme linguistique, en passant par une interrogation sur les langues minoritaires de la Suisse.

Si on en vient maintenant aux programmes offerts par les Centres de perfectionnement ou les institutions pédagogiques au niveau Cantonal, la situation change considérablement et montre des contrastes sensibles entre les différentes régions. A titre d'illustration, nous faisons état de trois situations où l'offre est relativement riche: Valais, Fribourg, Bâle.

En Valais, on trouve depuis trois ans maintenant un cours intitulé "enseigner en deux langues". Animé pendant les deux premières années par une spécialiste suisse de l'enseignement bilingue, Claudine Brohy, il sera pris en charge cette année par cette même personne aux côtés d'une spécialiste de la pédagogie interculturelle, Christiane Perregaux. Ceci montre une fois de plus la nécessité d'une rencontre. Ce cours vise d'une part le partage d'expériences particulières dans l'élaboration d'un cadre théorique sous-jacent à la didactique de l'enseignement bilingue en général, d'autre part le développement de la recherche-action.

Fribourg, tout comme Valais, dispose maintenant de moyens d'intervention réguliers au niveau de la formation continue. Ces deux Cantons travaillent d'ailleurs souvent en collaboration. Les actions ponctuelles y sont certainement plus foisonnantes qu'ailleurs. A titre d'exemple, une journée de formation a été organisée en janvier 1995 par l'IRDP. Les enseignants de Sierre ont pu visiter quelques classes bilingues du Canton de Fribourg, échanger leurs expériences ainsi que du matériel didactique. Soulignons que ce matériel pose lui-même

toute une série de problèmes qu'il vaudrait la peine d'examiner en détail, car ils conditionnent directement la formation et les pratiques des enseignants.

Dans le Canton de Bâle, l'ULEF (Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung) organise régulièrement des cours touchant à l'enseignement bilingue. Ainsi, pour s'en tenir aux années 1996-97, on peut retenir à titre indicatif les titres suivants: *Arbeitsgruppen "Innovation didactique" im Fremdsprachenunterricht: Neue Unterrichtsformen kennenlernen, ausprobieren, hinterfragen*; *Klassen- und Schüleraustausch: Wichtigste Informationen und Tips*; *Immersive Sequenzen im Fremdsprachenunterricht*; *Themenzentrierter Unterricht als Ergänzung und Bereicherung des herkömmlichen Französischunterricht.*

A côté de ces actions entreprises dans une perspective de formation générale, il existe une certaine quantité, parfois peu visible, d'interventions pédagogiques en relation exclusive avec l'élaboration et l'accompagnement de projets spécifiques d'enseignement bilingue. Nous pouvons par exemple citer, dans le Canton de Zurich, la récente mise sur pied par le Séminaire pédagogique, dans le cadre d'une recherche du PNR 33, d'un module bilingue pour l'enseignement de l'histoire.

La formation permanente offre donc une palette de possibilités relativement riche concernant l'enseignement bilingue. Toutefois, il faut avoir conscience que ce type de formation est souvent optionnel. Les enseignants s'y engagent à bien plaire et, manque de chance, on n'y prêche en général que les convertis. Il est ainsi difficile d'agir sur les représentations, si les plus récalcitrantes ne se montrent pas...

3. NOUVEAUX DÉVELOPPEMENTS DANS LE DOMAINE DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES ET DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN MATIÈRE D'ÉDUCATION BILINGUE

3.1. Concernant la nature des écoles et des classes

Selon un recensement publié par l'APEPS en mai 1996, la Suisse disposerait de plus de cent modèles d'enseignement bilingue, dont les deux tiers environ aux degrés secondaire et tertiaire.

La plupart de ces modèles se situent sur la frontière linguistique entre la Suisse romande et la Suisse alémanique (Bienne, Fribourg, Sierre). Ils sont globalement plus nombreux du côté romand et il faut souligner leur forte implantation dans le seul Canton trilingue, les Grisons, de même qu'à Bâle, ville doublement frontière. La plus faible représentation de l'enseignement

bilingue dans la partie alémanique s'explique certainement par les deux facteurs suivants: d'une part, la diglossie allemand standard/suisse-allemand peut donner l'impression aux petits alémaniques de pratiquer l'immersion dès la première année primaire (cf. BROHY 1996a), d'autre part, le bilinguisme, autant dans ses dimensions identitaire que fonctionnelle, semble moins urgent pour la communauté majoritaire.

Il convient par ailleurs de constater le caractère expérimental de bon nombre de ces modèles, qui bénéficient souvent d'un soutien tâtonnant des autorités. Le bilinguisme est un défi, et donc un risque.

Ce risque, les écoles privées ont su le courir avant le système public. Ceci s'explique certainement par une gestion plus autonome et donc plus rapide ainsi que par une sensibilité plus proche du "marché linguistique" et des désirs des parents. Cette plasticité des écoles privées permet alors plus d'audace, ce qui ne signifie pas automatiquement plus d'efficacité.

Pour revenir au réseau public, nous présentons rapidement, à titre d'illustration, une expérimentation en cours qui revêt un caractère particulièrement novateur. Il s'agit d'une filière bilingue ouverte en 1994 à l'Ecole primaire de La Chaux-de-Fonds (Canton de Neuchâtel). Elle propose aux élèves volontaires de suivre deux heures hebdomadaires de connaissance de l'environnement en langue italienne. Il s'agit donc d'une situation que certains s'amusent à qualifier de "trempette", vu la brièveté de l'exposition à la langue seconde. L'intérêt de cette expérimentation réside dans son organisation pédagogique et institutionnelle. En effet, elle fonctionne sur une collaboration Ecole neuchâteloise/Ecole italienne, dans le sens où ce sont les enseignantes des cours de langue et de culture d'origine (cours destinés aux enfants d'immigrés italiens) qui assument, dans le cadre du programme neuchâtelois, l'enseignement en italien. Ainsi, la filière bilingue est une intersection entre deux univers scolaires et communautaires. De cette façon, pour les élèves inscrits en outre à l'Ecole italienne, les leçons de connaissance de l'environnement entrent aussi bien dans le programme italien que neuchâtelois et diminuent donc l'effet de surcharge. Par ailleurs, elles sont l'occasion de faire participer d'un peu plus près les élèves neuchâtelois à l'univers biculturel des immigrés. De plus, à un niveau plus purement didactique et acquisitionnel, elles créent des effets de contraste et par là des possibilités de collaboration intéressantes entre des élèves aux compétences initiales très variables en langue seconde. Si cette expérimentation a pu voir le jour, c'est notamment grâce à l'investissement financier de l'Etat italien et au statut particulier de la langue italienne en Suisse. Il faut aussi souligner l'importance de la communauté

italienne dans la ville de La Chaux-de-Fonds ainsi que ses rapports privilégiés avec la communauté d'accueil.

Le descriptif de cette situation montre un souci de valoriser la langue des minorités linguistiques. Elle s'apparente en cela à un récent projet grison à Samedan, où, pendant les premières années de la filière bilingue, tous les élèves, d'où qu'ils viennent, reçoivent quelques heures d'enseignement de et/ou dans leur langue d'origine. Ce genre de tentatives s'inscrit dans une volonté de construire un bilinguisme additif.

Cette expérimentation montre aussi comment enjeux nationaux et internationaux peuvent se rencontrer. Elle indique par ailleurs les modalités d'une intersection entre enseignement bilingue et pédagogie interculturelle.

On pourrait évidemment citer un grand nombre d'autres modèles empreints d'une certaine originalité ou particularité, car, dans la diversité des situations suisses, on n'arrête pas d'expérimenter... Dans les régions les plus avancées, on note toutefois l'avènement imminent d'une certaine stabilité dans les options retenues. Ainsi, dans le Canton de Fribourg, on présentera aux Communes une batterie de modèles relativement bien éprouvés, comme les échanges, l'éveil au langage, le content teaching in a foreign language, le 50/50. La Commune fera, en fonction de ses besoins et de ses objectifs, un choix particulier dans un outil commun et selon des modalités partagées. Il s'agit là d'un mode de fonctionnement plutôt original.

3.2. Concernant les nouvelles technologies et l'auto-apprentissage

Les nouvelles technologies jouent bien sûr un rôle important dans l'évolution de l'apprentissage et de l'enseignement en général. Elles permettent souvent d'aller vers une prise en charge plus autonome des élèves, en leur garantissant un encadrement parfois plus individualisé.

L'éducation bilingue bénéficie évidemment de ces nouveaux outils, qu'elle peut cependant utilise de façon particulière. Ainsi, un maître proposait de tirer parti des compétences plurilingues de la classe afin de créer, pour les besoins des élèves et par leurs soins, un dictionnaire électronique plurilingue. Il n'est pas rare non plus d'exploiter les ressources d'internet pour mettre en réseau des connaissances, des idées et créer des contacts. Il y a des possibilités d'échanges et de voyages interlinguistiques.

3.3. Concernant la formation initiale et continue

Nous aimerions nous arrêter ici sur une récente initiative bâloise s'inscrivant dans la formation continue et l'encadrement des enseignants engagés dans des projets pédagogiques bilingues.

Sur l'idée d'un enseignant-chercheur, Victor Saudan, il s'est créé, auprès de l'Institut des langues romanes de l'Université de Bâle, la FALZ (Fachstelle für Fremdsprachenunterricht). Il s'agit d'un centre d'accompagnement scientifique et d'aide pratique pour des projets bilingues en milieu scolaire et professionnel. Son originalité est d'offrir un service permanent et souple destiné particulièrement aux acteurs de l'éducation bilingue, dans une dynamique qui associe constamment la recherche, l'école, le travail et la société. Ses fonctions sont multiples (cf. SAUDAN 1996):

"a) Création et soutien d'un réseau d'information entre milieux scolaires, universitaires, professionnels et contextes d'apprentissage extra-institutionnels (loisirs, famille, vacances).

b) Information, accompagnement et soutien pratique des enseignants dans la planification, l'organisation et la réalisation de projets d'enseignement innovateurs.

c) Formation des enseignants "sur le tas", par rapport à des besoins spécifiques, et dans le cadre de projets d'enseignement concrets.

d) Création d'une banque de données et élaboration de matériaux d'enseignement contextualisés ("recherche-action").

e) Accompagnement et évaluation scientifique des projets d'enseignement innovateurs.

f) Organisation de colloques de formation-recherche pour des enseignants après la réalisation et l'évaluation scientifique de projets d'enseignement immersif."

La FALZ ouvre ainsi une belle voie à une formation revisitée des enseignants en matière de bilinguisme en répondant en partie aux lacunes des systèmes traditionnels.

Reste à voir ce que vont devenir ces systèmes traditionnels, dont les jours sont maintenant comptés. En effet, la formation (en tout cas initiale) des enseignants va être bouleversée par la mise sur pied de Hautes Ecoles Pédagogiques, qui vont fonctionner sur un mode intercantonal et regrouper sous une même institution les formations pédagogiques de tous les degrés d'enseignement. Ce changement important sera l'occasion d'introduire, tout de

suite et dès la formation initiale, un module bilingue. Les rapports se trouvent actuellement en cours d'élaboration.

3.4. Concernant les échanges d'enseignants et de formateurs d'enseignants

Un des moyens souvent cité pour agir sur les représentations est l'échange. Mentionné dans plusieurs rapports, il est abondamment recommandé par la CDIP. Prenons à témoin des extraits du document (g):

"Il est recommandé aux autorités Cantonales concernées:

1. de considérer l'échange avec les autres régions linguistiques et avec l'étranger comme un élément de l'enseignement de l'école obligatoire et postobligatoire, de la formation professionnelle des apprenti(e)s et aussi de la formation des enseignant(e)s de ces niveaux et types d'écoles ainsi que de l'exercice de leur profession;

[...]

5. d'encourager non seulement les enseignant(e)s en langues, mais également le corps enseignant des autres disciplines à participer aux projets d'échanges par le biais d'activités interdisciplinaires, liées à un projet et centrées sur un thème."

La mobilité des enseignants est donc vivement encouragée, pour des périodes plus ou moins longues (nomination dans un Canton de langue différente ou échange temporaire). Dans ce sens-là, la CDIP a édicté en 1990 des recommandations pour la reconnaissance réciproque des diplômes Cantonaux pour l'enseignement préscolaire et scolaire obligatoire. Toutefois, si l'échange représente une occasion d'apprendre "sur le tas", en contact direct avec une réalité différente, il ne recouvre pas tous les enjeux de formation et demande lui-même à être préparé. On lit à ce propos dans le document (g): "Les enseignants et les enseignantes qui participent à des projets d'enseignement bilingue -que ce soit dans leur propre Canton ou dans d'autres Cantons, dans le cadre d'un échange, par exemple- devraient recevoir une formation en conséquence sur le plan méthodologique, didactique et, en tout cas, linguistique."

3.5. Concernant les méthodes et les innovations

Pour remonter à une vision d'ensemble de la didactique bilingue en Suisse, nous aimerions développer ici deux aspects: les pratiques pédagogiques

traversant la variété des modèles et les nouveautés didactiques touchant d'une manière ou d'une autre l'enseignement bilingue.

En ce qui concerne les pratiques pédagogiques traversantes, nous tenons à mentionner les phénomènes de tandems et d'échanges. Tous deux servent à compléter un programme d'enseignement bilingue et même parfois à pallier son absence. Ainsi, la méthode "tandem" fait l'objet de cours dans la formation continue 1997 proposée aux enseignants du Canton de Berne. Pour les échanges, la CDIP a émis des recommandations. En voici un aperçu tiré du document (g):

"La pratique montre que les contacts linguistiques et culturels en Suisse sont considérés de plus en plus comme une possibilité de travailler, *dans le cadre d'une pédagogie de l'échange, sur un projet et un thème clairement définis et de manière interdisciplinaire*. Les échanges avec d'autres régions linguistiques font partie intégrante de l'enseignement des langues. Les projets d'échanges sont donc considérés comme une contribution essentielle à l'amélioration nécessaire des compétences en langues étrangères de nos élèves. Ils leur offrent par ailleurs la possibilité d'être personnellement confrontés à un contexte culturel, socio-économique, psychologique, etc. différent du leur."

En ce qui concerne maintenant les nouveautés didactiques côtoyant indirectement l'enseignement bilingue, nous tenons à évoquer l'éveil au langage (*language awareness*), l'approche modulaire et la pédagogie par projets.

L'éveil au langage consiste à susciter chez les élèves une réflexion quant à la diversité des langues, au caractère "non absolu" de la langue maternelle et au fonctionnement profond du langage. Cette prise de conscience passe par la confrontation de plusieurs langues et peut se faire à travers la mise en place d'activités spécifiques construites par l'enseignant ou à travers l'utilisation de la probable diversité des langues représentées dans une classe. L'éveil au langage correspond donc à un éveil à la diversité, à un éveil à l'autre. Certaines expérimentations ont été menées en Suisse dans ce sens-là. On peut voir dans cette pédagogie un accompagnement, un support ou une préparation pour l'enseignement bilingue (cf. DE PIETRO 1995). Mais, s'il ne contribue pas directement à la constitution de compétences communicatives en langue seconde, on peut se demander dans quelle mesure il n'est pas présupposé par l'enseignement bilingue.

L'approche modulaire, très en vogue depuis quelques années, a récemment été évoquée dans les Recommandations de la CREA: "La conception modulaire

se caractérise par un ensemble de matériels pédagogiques souples et légers, chaque module comportant une définition claire des objectifs d'apprentissage ainsi que des instruments d'évaluation qui lui sont associés. Il convient d'envisager différents types de modules qui pourront être centrés sur des compétences, sur des thèmes, sur des aspects culturels, des activités cadres, des stratégies d'apprentissage... Ils doivent être adaptables, interchangeables et pour une partie d'entre eux optionnels." Cette pédagogie permet une grande adaptabilité dans la gestion de l'enseignement et des activités de classe. Pour le cas de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande, elle présente le grand avantage de répondre, à travers un matériel didactique de base commun, aux volontés et aux besoins très divers des Cantons aux niveaux socio-politique, linguistique et éducatif. En outre, elle doit "permettre d'ouvrir l'enseignement des langues à des formes nouvelles telles que l'immersion, la précocité ou l'intensification des plages horaires" (MERKT 1994).

L'enseignement par projets peut apporter de précieuses ouvertures à la didactique des langues secondes. Il suffit de penser à l'enseignement par projets thématiques interrégionaux développé récemment dans la région bâloise (cf. SAUDAN 1996): "Dans le cadre du projet thématique *Rendez-vous à St.Louis-expédition dans un lointain proche*, les élèves d'un lycée bâlois développent pendant un semestre leurs enquêtes personnelles dans la France voisine avec l'aide de leurs collègues français: interviews avec des travailleurs frontaliers, des politiciens, des animateurs de centres pour jeunes, etc. en vue du développement d'une conscience transfrontalière plus différenciée et plus critique". On voit ici clairement comment la pédagogie par projets pour mener la didactique des langues secondes vers un enseignement à vocation bilingue.

4. NOUVEAUX BESOINS DANS LE DOMAINE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN MATIÈRE D'ÉDUCATION BILINGUE

Dans cette section, nous n'évoquerons pas les besoins ponctuels qui ont été mentionnés, plus ou moins explicitement, en cours de rédaction.

Nous nous pencherons plutôt sur les manques majeurs qui jaillissent lors de l'examen macroscopique de la situation. Si nous nous brancherons prioritairement sur la formation des enseignants, nous tiendrons aussi un discours sur l'éducation bilingue en général.

4.1. Dans les programmes de formation initiale pour les enseignants de langue

Les besoins en matière de formation initiale semblent presque intacts. En effet, au-delà de quelques exceptions, qui touchent d'ailleurs plutôt la pédagogie interculturelle, le vide est pour ainsi dire total. Même dans les régions où l'enseignant bilingue tend à foisonner, la formation des enseignants piétine.

Pour résoudre ce problème, il faudrait certainement qu'on fixe mieux la situation, qu'on passe de la phase des expérimentations à la phase des régularisations. Toutefois, ce passage implique une prise de décision claire et l'investissement durable de moyens.

Il faut aussi une prise de conscience des réels défis pédagogiques que présente l'enseignement bilingue. Enseigner l'histoire en français à de petits germanophones ne demande pas uniquement une simple transposition linguistique, un simple changement de langue. Il ne suffit pas de faire appel à un maître d'histoire qui sait le français ou à un maître romand qui veut bien enseigner de l'autre côté de la frontière linguistique. Il faut une formation en didactique du bilinguisme.

Une telle formation, si elle se teste sur le terrain, ne s'improvise pas plus qu'une autre. Elle exige une réflexion et une conscientisation spécifiques, de même que l'appropriation d'outils complexes et variés.

Cette situation nuit certainement à l'avenir de l'enseignement bilingue en général car, pour sortir de la phase expérimentale, il faut des résultats éloquents. Comment obtenir de tels résultats sur de brèves périodes (on expérimente en général sur quelques années seulement) si élèves et enseignants sont en quelque sorte abandonnés à leur intuition?

L'important n'est pas pour l'instant de savoir où les besoins doivent être répartis, entre les niveaux universitaire et non universitaire, d'autant plus que la distinction risque de se dissoudre avec la naissance des Hautes écoles pédagogiques. Il s'agit plutôt de savoir que ces besoins existent et que les structures de formation doivent les intégrer.

4.2. Dans les programmes de formation continue des enseignants de langue

La formation permanente offre un encadrement plus adéquat en matière d'enseignement bilingue. Elle crée souvent des occasions de synergie (entre

Universités et autres institutions par exemple) et permet de répondre avec une certaine souplesse aux exigences du moment.

Elle ne touche cependant qu'une petite partie du corps enseignant et ne peut donc pas opérer une sensibilisation à grande échelle.

Globalement, la formation des enseignants concernant le bilinguisme laisse un grand vide pour le moment. Ce vide se remplit de nombreuses questions, dont le problème sans fin des attitudes. Il faut obtenir l'adhésion des enseignants pour garantir la réussite des programmes (cf. GEBUS 1995). Et pour cela, il faut du temps...

Un autre problème est la quasi absence d'une entrée "bilinguisme" dans la formation. Souvent, on travaille sur le bilinguisme à travers d'autres problématiques; on donne par exemple un cours de didactique des langues où on traite au passage de quelques approches bilingues. A notre avis, il faudrait que la question bilingue soit parfois première et qu'elle structure ainsi les champs de recherche, plutôt que d'être constamment structurée par eux.

4.3. Concernant la politique éducative

La variété des situations en Suisse montre clairement les voies bien différentes qui peuvent mener à l'enseignement bilingue. Nous en distinguons au moins deux, que nous avons qualifiées plus haut d'options positives et négatives. Les premières envisagent l'enseignement bilingue comme un enrichissement, indépendamment des contraintes sociales et politiques, alors que les secondes le voient comme une solution confortable voire obligée aux problèmes politiques ou socioculturels d'une région. Si dans les deux cas on arrive à un encouragement de cette forme d'enseignement, il semblerait souhaitable de passer le plus possible d'options négatives à des options négatives, même si celles-ci servent parfois de tremplin vers celles-là.

Cette transformation occasionnerait certainement un redimensionnement de la formation des enseignants et du simple intérêt pour cette formation.

Pour cela, il faudrait une meilleure circulation de l'information et une volonté plus marquée de partage sur ce petit territoire fortement parcellisé. Les avantages et limites que présente le modèle suisse semblent en fait pour l'essentiel avoir la même origine: la cantonalisation du pouvoir.

Avantage, car elle permet d'épouser au plus près les besoins de siuations particulières. Elle s'adapte au profil sociolinguistique de chaque région et traite les problèmes de façon probablement plus adéquate. Elle met en évidence

le côté fortement contextuel des modèles bilingues et la difficulté que présente leur généralisation.

Limite, car le manque de coordination nationale ralentit le processus de développement de l'enseignement bilingue. La politique du coup par coup masque l'extension que peuvent prendre certains enjeux. Elle se prive aussi de cette manière d'une reconnaissance budgétaire suffisante.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BREGY, A.-L. *et al.* (1996): *Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre 1994-95.* Neuchâtel: IRDP, Recherches 96.104.

BROHY, C. (1996a): *Expériences et projets bilingues dans les écoles en Suisse.* Rapport de l'APEPS.

BROHY, C. (1996b): "L'enseignement bilingue en Suisse" in *L'état des langues en Suisse.* Neuchâtel: IRDP, Regards 96.302.

DE PIETRO, J.-F. (1995): "L'éveil au langage". *Un apprentissage bilingue à l'école?* Neuchâtel: IRDP, Ouvertures 95.405.

FROIDEVAUX, D. (1996): "L'article 116 de la Constitution fédérale et la politique linguistique suisse" in *L'état des langues en Suisse.* Neuchâtel: IRDP, Regards 96.302.

GEBUS, E. (1995): "La formation des enseignants" in BROHY, C., DE PIETRO, J.-F. (éds), *Situations d'enseignement bilingue.* Neuchâtel: IRDP, Recherches 95.104.

Le quadrilinguisme en Suisse-présent et futur. Rapport édité par le Département fédéral de l'intérieur. Berne: Office central fédéral des imprimés et du matériel, 1989.

Lia Rumantscha (1996): *Rhéto-romanche. Facts & Figures.* Coire: Ligue romanche.

MERKT, G. (éd.) (1994): *Dessine-moi un module!* Neuchâtel: IRDP, Recherches 94.104.

PERREGAUX, C. *et al.* (1997): "La dimension de la diversité culturelle et linguistique dans la formation initiale et continue des enseignant(e)s de l'école primaire en Suisse". Communication au 8ème Forum suisse langue 2, Yverdon, janvier 1997.

SAUDAN, V. (1996): "L'enseignement du français en Suisse alémanique". *Europe plurilingue.*

TRUNIGER, M. (1995): "La pédagogie interculturelle dans la formation des enseignants. Evolution dans le Canton de Zurich" in POGLIA, E. *et al.* (dir.), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre migrant II.* Berne: Peter Lang.

Textes officiels de la CDIP:

(a) recommandations et décisions du 30 octobre 1975 concernant l'introduction, la réforme et la coordination de l'enseignement de la deuxième langue nationale pour tous les enfants pendant la scolarité obligatoire;

(b) recommandations du 24 octobre 1985 concernant l'encouragement de l'échange d'élèves et d'enseignants entre les régions de Suisse;

(c) points de rencontre à la charnière des scolarités obligatoire et postobligatoire du 30 octobre 1986;

(d) déclaration du 6 juin 1991 intitulée "Le racisme à l'école";

(e) recommandations du 24 octobre 1991 relatives à la scolarisation des enfants de langue étrangère;

(f) recommandations du 18 février 1993 sur la dimension européenne de l'éducation;

(g) recommandations du 18 février 1993 concernant l'encouragement de l'échange en Suisse et avec l'étranger dans le domaine de l'éducation et de la formation;

(h) déclaration du 2 mars 1995 concernant la promotion de l'enseignement bilingue en Suisse.

SINGY, Pascal (1997): **L'image du français en Suisse romande. Une enquête sociolinguistique en Pays de Vaud**. Préface de William LABOV. Paris, L'Harmattan, 288 p.

On ne peut que se féliciter de la parution de cette excellente étude portant sur les représentations que se font les Vaudois de leur français et des relations qu'ils entretiennent avec leur langue maternelle. Et ce pour différentes raisons. En premier lieu, cette étude de grande envergure a été menée avec une rigueur et une systématicité remarquables. En deuxième lieu, l'analyse des représentations des Romands contribuera à une meilleure compréhension des pratiques linguistiques observables en Suisse romande (=SR). En troisième lieu, cet ouvrage vient s'ajouter aux récentes études empiriques qui permettent de commencer à se faire une idée de la situation linguistique réelle en SR. L'ouvrage comporte 2 parties. La première compte 3 chapitres: 1. Problématique (16-46), 2. Le terrain d'enquête (47-60), 3. Points de méthode (61-90). La deuxième partie en compte 4: 4. La «conscience de classe socio-spatiale» des Vaudois (91-120), 5. Les «réactions de classe socio-spatiale» des Vaudois (121-232), 6. Centre et Périphérie à l'échelle du Pays de Vaud (233-256), 7. Conclusions et perspectives (257-265). Le travail de SINGY repose sur la conviction que les attitudes des Vaudois face à leur régiolecte dépendent largement de la position périphérique qu'ils occupent au sein de la francophonie. En effet, en combinant le modèle traditionnel *centre-périphérie* avec le concept de *classe socio-spatiale* qui désigne "tout groupe social déterminé par une appartenance spatiale" (27), l'auteur oppose la région parisienne qui s'impose au plan linguistique comme *l'espace de référence* sur tout le domaine du français à la périphérie, dont le canton de Vaud fait également partie. L'un des mérites de la présente étude réside dans le fait que l'auteur adopte une conception dynamique et relative du modèle *centre-périphérie* (28): toute classe socio-spatiale peut être successivement en position de centre et de périphérie selon le degré d'échelle spatiale retenu. L'organisation inégalitaire de l'espace francophone amène SINGY à avancer que les Vaudois sont dans leur grande majorité conscients des particularités de leur régiolecte qui les distinguent des autres francophones, faisant ainsi preuve d'une *conscience de classe socio-spatiale* (38). Ce mode d'organisation socio-spatiale conduit également les locuteurs à une évaluation différente de leur régiolecte. L'auteur propose d'appeler les manifestations conditionnées par le jeu du social et du spatial *réactions de classe socio-spatiales*. Il pose deux types de réactions de classe socio-spatiales de la part des Vaudois: un *sentiment d'insécurité linguistique* et un *sentiment d'infériorité linguistique*. En effet, pour S., l'information

essentielle que l'on peut tirer des études menées dans l'espace francophone de périphérie réside dans le fait que ces locuteurs "apparaissent en proie à ce qu'il est convenu d'appeler, après LABOV, l'insécurité linguistique" (35). SINGY estime que les différentes observations qui se rapportent à cette notion peuvent se résumer par la définition de CALVET (1993: 50):

> "Il y a *insécurité linguistique* lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas" (cité d'après SINGY, 39).

SINGY propose pourtant une nouvelle définition de cette notion qu'il considère comme englobant deux attitudes concomitantes et antagonistes à la fois:

> "le sentiment d'insécurité linguistique que sont susceptibles de nourrir les Vaudois réside — en contraste avec l'attitude sereine que manifestent à l'égard de leur idiome des locuteurs en situation de sécurité linguistique — dans une propension mêlée à déprécier et à valoriser la variété du français qu'ils pratiquent" (39).

A vrai dire, les travaux sur la francophonie ont également mis en évidence que les mêmes locuteurs qui considèrent le français standard comme la variété de prestige ont "tendance à témoigner de l'estime, voire une certaine fierté, à l'égard de leur propre variété" (36). Cette définition complexe paraît d'autant plus judicieuse que DE PIETRO/MATTHEY (1993) ont mis en lumière les attitudes ambivalentes des Romands à l'égard de leur régiolecte. Pour ce qui est du *sentiment d'infériorité linguistique*, SINGY formule l'hypothèse qu'une partie des Vaudois reconnaissent une certaine supériorité à la pratique linguistique des locuteurs du centre (40). Bien que l'auteur insiste sur le fait que cette infériorité n'a pas un caractère généralisé mais qu'il est orienté à l'égard des Français, il ne s'avère pas toujours aisé de tracer une limite nette entre la *dépréciation régiolectale* et le sentiment *d'infériorité*. Ainsi définit-il ce premier aspect, entre autres, par un "*jugement dépréciatif* porté sur la qualité du français par les Vaudois", alors que le sentiment d'infériorité se manifesterait par "la conviction de *recourir à un français de moins bonne qualité* que celui dont usent les Français" (75, mes italiques).

SINGY a établi son échantillon en se fondant sur la technique des quota, largement utilisée en sciences sociales. L'enquête a été réalisée auprès d'une population de 606 sujets adultes, ce qui correspond à un taux de sondage de 2/1000 (76-79). Les enquêtés avaient pour points communs d'être de nationalité suisse, d'avoir le français pour langue maternelle, d'avoir toujours résidé dans le canton de Vaud. La composition de l'échantillon a été déterminée par la prise en

compte de quatre variables sociologiques: les deux sexes, trois classes d'âge, quatre catégories socioprofessionnelles, dégagées au terme d'une manipulation typologique très élaborée de la classification socioprofessionnelle de la population de l'Office fédéral de la statistique croisée avec celle du Service de recherche sociologique du canton de Genève, et quatre lieux de résidence (p. ex., zone 1: district de Lausanne et son agglomération). On ne peut que louer le fait que l'auteur ait mené une pré-enquête avec une vingtaine de personnes appartenant aux diverses catégories socio-professionnelles afin de tester l'efficacité du questionnaire et pour s'assurer de la bonne compréhension des questions. Le questionnaire, contenant une quarantaine de questions ouvertes et fermées, que SINGY a soumis à ses informateurs lors de l'enquête principale était autoadministré. Parmi les considérations qui l'ont décidé à opter pour ce type de questionnement, l'auteur mentionne le caractère gênant de certaines questions, le souci de donner le temps nécessaire pour répondre aux questions et la volonté d'atténuer le rapport entre enquêteur et enquêté. Si nous croyons que le nombre élevé d'informateurs aurait difficilement permis une autre technique d'enquête, il aurait tout de même fallu rendre le lecteur attentif aux réserves exprimées par la littérature sociolinguistique à ce sujet (p. ex., on ne sait pas si les consignes de l'enquêteur ont vraiment été respectées et qui a rempli le questionnaire).

SINGY a formulé 6 hypothèses de travail qui, disons-le d'emblée, ont été toutes confirmées par les résultats de l'enquête. Pour permettre leur vérification, il a élaboré divers indicateurs: p. ex., neuf indicateurs pour la dépréciation régiolectale ("Aimez-vous votre accent?, etc.) et quatre indicateurs pour la valorisation ("Les Vaudois peuvent-ils être fiers de leur parler?", etc.). La "conscience de la classe socio-spatiale" des Vaudois est rattachée aux deux premières hypothèses. Les résultats concernant l'hypothèse 1 révèlent non seulement que les locuteurs vaudois sont convaincus de manière presque unanime de l'originalité de leur régiolecte, mais qu'ils sont également capables de dire en quoi réside cette originalité. Ils ont énuméré, par ordre de fréquence, l'accent, les régionalismes lexicaux, la lenteur du débit, les régionalismes syntaxiques, une certaine lourdeur des constructions, les germanismes, la pauvreté du vocabulaire (94-5). Quant à l'hypothèse 2, les résultats confirment largement que les Vaudois reconnaissent essentiellement Paris et la France comme l'espace de référence linguistique du monde francophone (118).[1]

[1] Le tableau relatif à l'indicateur "Quels sont les francophones qui s'estiment parler le mieux le français?" a été reproduit deux fois (p. 107 et p. 108).

Les résultats susceptibles de rendre compte des deux réactions de classe socio-spatiale se rattachent aux hypothèses 3 et 4. SINGY estime que l'hypothèse relative au sentiment d'insécurité linguistique est à considérer comme devant être acceptée. En effet, on relève une tendance à la dépréciation régiolectale qui se manifeste, entre autres, par le fait que "près des trois quarts de l'échantillon [...] paraissent être convaincus qu'il est des Vaudois qui s'appliquent à perdre leur accent" (201). Mais on observe en même temps, la tendance à la valorisation régiolectale: p. ex., la plupart des informateurs pensent qu'un fort accent vaudois est parfaitement compatible avec un bon français, deux tiers des enquêtés disent utiliser des régionalismes pour affirmer leur identité vaudoise et plus des trois quarts d'entre eux affirment que les Vaudois sont en droit d'être fiers de leur parler (202). Finalement, cette propension mêlée à déprécier et à valoriser le régiolecte ressort à nos yeux de manière particulièrement nette du test lexical contenant une série de couples associant un régionalisme et son correspondant standard: si *panosse* et *déguiller* sont considérés comme moins corrects que *serpillière* et *tomber*, *dîner* et *septante* sont préférés aux mots standard (*déjeuner* et *soixante-dix*) (166-182). Or, ces résultats confirment l'idée que certains régionalismes tendent à devenir des emblèmes identitaires (DE PIETRO/MATTEY 1993: 127). On peut regretter que cette explication, qui paraît la plus plausible de celles qu'invoque SINGY, se trouve reléguée dans une note (178, note 1). Quant à l'hypothèse 4, d'après laquelle une partie des Vaudois serait en proie à un certain sentiment d'infériorité linguistique à l'égard des Français, SINGY estime qu'elle peut également être tenue pour vérifiée. En effet, "plus de trois enquêtés sur dix avouent avoir déjà tenté de masquer leur accent devant les Français et près de quatre sur dix pensent que ces derniers parlent plutôt mieux que les Vaudois" (202). Si ces pourcentages ne sont pas particulièrement nets, la comparaison des réponses aux questions 11 et 12 est en revanche très éloquente: alors que seuls 2.8% des Vaudois affirment se sentir en situation d'infériorité face à un Belge, 30% le sont face à un Français. Enfin, la sixième hypothèse semble pouvoir être considérée comme confirmée dans la mesure où la grande majorité des Vaudois tendent à reconnaître à Lausanne un certain prestige en matière linguistique qui en fait l'espace de référence à l'échelle cantonale (261). En outre, tout porte à croire qu'une partie des locuteurs non lausannois nourrissent un sentiment d'infériorité linguistique à l'endroit des locuteurs lausannois. Ajoutons toutefois que la question relative à l'ensemble de la SR a démontré que plus de Vaudois portent leur choix sur Genève (33.6%) et sur Neuchâtel (29.7%) que sur Lausanne (12.7%) (235). Il est vrai que SINGY a introduit la question 7 pour pouvoir passer graduellement de la francophonie au canton de Vaud, mais on aurait tout de même souhaité

qu'il s'arrête sur l'hypothèse de l'existence d'un espace de référence pour l'ensemble de la SR, à mi-chemin entre l'espace de référence global et local.

Disons quelques mots sur les hypothèses devant évaluer l'incidence des variables sociologiques (202-231). Les femmes, globalement, se montrent plus portées que les hommes à la dépréciation régiolectale et à manifester un sentiment d'infériorité linguistique à l'égard des Français (elles sont plus nombreuses que les hommes à affirmer ne pas aimer leur accent, plus hostiles à l'officialisation des régionalismes, etc.). Cependant, les résultats relatifs aux femmes de la "couche moyenne traditionnelle" et celles résidant dans les centres urbains importants, Lausanne excepté, contredisent cette hypothèse, ce qui semble s'expliquer dans le premier cas par le statut égal des femmes à celui de leurs maris et, dans le deuxième, par la situation doublement périphérique des hommes des centres urbains, par rapport à la France et à Lausanne (202-207). Globalement, les locuteurs âgés de 65 ans sont moins enclins à la dépréciation régiolectale et à la manifestation d'un sentiment d'infériorité linguistique (207). Pourtant, au sein de la "couche sociale moyenne nouvelle" (CS3), ce sont les plus de 65 ans qui sont plus portés aux réactions de classe socio-spatiale que les plus jeunes, alors que les enquêtés jeunes et les moins jeunes de la couche supérieure (CS1) sont séparés par des écarts nettement plus importants que ce n'est le cas pour l'échantillon pris dans son entier. L'insécurité très marquée des plus âgés appartenant à la CS3 et la relative sécurité des plus âgés de la CS1 semble pouvoir s'expliquer par des considérations socio-historiques. En effet, SINGY admet, d'une part, que la subordination linguistique des Romands est un phénomène relativement récent et, d'autre part, que lorsque les contacts avec les locuteurs français ou parisiens étaient peu assidus, la couche supérieure faisait figure, à l'échelle régionale, de groupe de référence en matière linguistique. Il semble donc subsister chez les plus âgés des attitudes déterminées par une situation socio-linguistique révolue. Entre-temps, comme il ressort des résultats relatifs à l'hypothèse 5.4., les tendances à la dépréciation régiolectale et le sentiment d'infériorité linguistique face aux Français croissent parallèlement au statut socioprofessionnel: les enquêtés issus de la couche supérieure sont les plus nombreux à reconnaître ne pas aimer leur accent, à avouer avoir déjà tenté d'effacer leur accent devant un Français, etc. (193). Corrélativement, au sein de la couche sociale inférieure, ces mêmes tendances se manifestent le moins (212). Il faut souligner que ces résultats vont à l'encontre de la fameuse thèse de LABOV (1976) selon laquelle ce seraient les classes moyennes, en situation instable d'ascension sociale, qui se caractérisent par une certaine insécurité linguistique. Cette apparente contradiction ne peut être expliquée que par le fait

que la norme linguistique de référence est extérieure aux locuteurs romands. Du point de vue linguistique, les locuteurs de la couche supérieure sont en effet "des dominés parmi les dominants" (262). D'ailleurs, il est bien connu que plus on s'élève dans la hiérarchie sociale, plus les réalisations régionales se font rares (LAFONTAINE 1986: 12). En d'autres termes, la bourgeoisie locale semble être passée au cours du temps d'un sentiment de sécurité à un sentiment d'insécurité, voire d'infériorité linguistique: à en croire les réponses à la question 11, 75.8% des locuteurs issus de la CS1 admettent que, face à un Français, un Romand se sent inférieur (181). Finalement, les locuteurs des zones urbaines pris globalement tendent davantage à la dépréciation régiolectale et à manifester un sentiment d'infériorité linguistique que ceux résidant dans de petites localités ou en milieu rural (210-1).

Ce livre intéressant et riche suscite néanmoins quelques réserves. Nos critiques porteront plutôt sur des questions de détail, qui feront peut-être mieux ressortir la qualité de l'ouvrage. On peut reprocher à l'auteur de sur-évaluer quelque peu la conscience linguistique des locuteurs (123). En effet, en commentant les traits régiolectaux énumérés par les informateurs, SINGY se garde de mentionner que ces traits ne doivent pas toujours correspondre aux pratiques réelles et que, notamment pour les germanismes, ils pourraient relever plutôt de l'imaginaire collectif (KNECHT 1985, DE PIETRO/MATTEY 1993). Ou peut également douter que les locuteurs soient conscients des enjeux liés à la création lexicale. Pour preuve, cet indicateur présente un taux de 12% de non-réponse (115). Finalement, la confusion qu'opèrent certains Vaudois entre le français familier général et le français régional qui ressort du test de reconnaissance lexicale (94) montre les limites, voire contredit l'apparente aisance avec laquelle les Vaudois identifieraient les particularités de leur régiolecte. Certes, SINGY ne cache pas qu'il pourrait y avoir "difficulté de catégorisation", mais il insiste sur "une tendance nettement plus marquée à frapper du sceau régional les éléments du registre familier général que ceux du français standard" (126).

En outre, il faut avouer que certaines interprétations de l'auteur ne nous ont pas convaincu. Il nous semble parfois avoir tendance à interpréter dans le sens de ses hypothèses des résultats qui sont loin d'être univoques: p. ex., en se référant aux 57.2% de l'échantillon qui se dit hostile à l'officialisation des termes régionaux, SINGY écrit d'abord: "l'échantillon est très partagé sur la possibilité de voir figurer des termes du lexique régional vaudois dans les dictionnaires" (127), mais il parle par la suite "d'une nette tendance" (128). Il en va de même pour les questions "Les hommes utilisent-ils plus de mots vaudois

que les femmes?" et "Parmi les Vaudois, qui a le plus d'accent?". Alors que les réponses tendent à contredire les attentes, dans la mesure où la plupart des informateurs ne voient pas de différence entre hommes et femmes (60%, 69.9%), l'auteur écrit:

> "Nombreux sont les enquêtés pour qui la pratique linguistique des femmes [...] apparaît moins empreinte de traces régiolectales que celles des hommes (159).

Le traitement de la question 3 est très éloquent: face à 54.9% de sujets qui trouvent le français parlé en SR de qualité moyenne et 33.8% qui le jugent même de bonne qualité, SINGY finit par écrire:

> "Incapable, on le voit, d'interpréter de manière univoque les réponses centrées sur l'item *moyenne*, on se bornera [...] à relever que de telles réponses ne rendent pas compte d'une attitude particulièrement bienveillante à l'égard du français de Suisse romande" (151).

Finalement, certaines questions paraissent même contraignantes: p. ex., il est frappant de constater que les adjectifs proposés aux sujets pour décrire la réaction suscitée par le message publicitaire français qui évoque l'accent romand désignent surtout des réactions négatives: indifférent, *gêné*, amusé, *agacé* et *furieux* (197-8). En outre, le lecteur se demande à propos d'un certain nombre de questions relatives au sentiment d'insécurité pourquoi elles sont censées permettre d'objectiver la *dépréciation* plutôt que la *valorisation* régiolectale, et inversement:

> "Quand vous entendez des gens de votre famille parler avec un accent vaudois, êtes-vous: fier, indifférent, gêné, amusé, agacé?" (dépréciation régiolectale); "Les Vaudois peuvent-ils être fiers de leur parler?" et "Peut-on très bien parler le français avec un fort accent vaudois?" (valorisation régiolectale).

Ces réserves sont d'autant plus justifiées que les réponses à la question "Aimez-vous votre accent?", censée traduire seulement la dépréciation, tendent plutôt à prouver le contraire (oui: 74%-non: 25.4%) (141). Finalement, le fait d'avoir mêlé les questions de sorte à opérer des ruptures entre questions relatives à une même variable n'est pas sans présenter des inconvénients: p. ex., puisqu'il était demandé aux sujets de faire une comparaison entre les Belges et les Français, la question 14 ("A votre avis, le jugement des Belges sur le parler des Vaudois, est-il le même, plus critique, ou moins critique que celui des Français?") présupposait la question 32 ("Le jugement que portent les Français en général sur le parler des Romands, et en particulier des Vaudois, est plutôt: négatif, positif, ou ils ne portent pas de jugement"). Or, elles apparaissaient dans le questionnaire de toute évidence dans l'ordre inverse. On aurait souhaité aussi

une discussion plus étendue de l'une des notions clés du livre, l'insécurité linguistique, ne serait-ce parce que la définition complexe proposée par SINGY ne semble coïncider ni avec celle LABOV ni avec celle de CALVET, dont il se réclame pourtant. LABOV n'est évoqué que dans une note (p. 35, note 3), et SINGY se limite à constater que selon les auteurs cette désignation "ne renvoie pas à des réalités toujours identiques" (39). En outre, on passe sous silence les réserves émises par LAFONTAINE (1986: 52-53) sur la méthode développée par LABOV et les avatars par lesquels est passée la définition originelle (GUEUNIER et al 1978, DE PIETRO/MATTHEY 1993). Finalement, il n'est fait aucune mention des récentes études en psychologie sociale du langage qui mettent en relief les aspects dynamiques et interactionnels des attitudes linguistiques (cf. BERRUTO 1995: 111-115).

Malgré les quelques réserves que nous venons d'exprimer, cet ouvrage stimulant ouvrira certainement la voie à d'autres recherches futures, que SINGY a par ailleurs eu le soin d'indiquer lui-même dans sa conclusion. Les commentaires qui se trouvent sous les rubriques "Confrontation des résultats aux hypothèses de départ" et "Conclusions et perspectives" sont très judicieux et viennent relativiser la portée de quelques remarques relatives aux indicateurs pris isolément. En conclusion, la publication de cet ouvrage vient à point nommé parce qu'un auteur romand "de souche" apporte la preuve scientifique de l'existence d'un sentiment d'insécurité linguistique chez les Romands, que certains cercles s'acharnent à dénoncer comme une aberration (cf. 98e Rapport annuel 1996 du GPSR, surtout p. 7 et 29). Pour terminer, nous dirons avec LABOV, qui s'est fait un plaisir de préfacer cette étude, que "toute enquête à venir sur l'insécurité linguistique devra intégrer ces résultats".

Romanisches Seminar
Plattenstrasse 54
Universität Zürich
CH 8052 Zürich

Giuseppe Manno

Références:

BERRUTO, G. (1995): *Fondamenti di sociolinguistica*. Bari: Laterza.

KNECHT, P. (1985): "La Suisse romande", in: Schläpfer, R. (éd.): *La Suisse aux quatre langues*. Genève: Zoé (trad. *Die viersprachige Schweiz*. Zurich-Köln: Benziger), 125-169.

Glossaire des Patois de la Suisse romande (1997): *98e rapport annuel - 1996, avec bibliographie linguistique 1994-1996*. La Chaux-de-Fonds: Courvoisier-Attinger.

GUEUNIER, N., GENOUVRIER, E., KHOMSI, A. (1978): *Les Français devant la norme. Contribution à une étude de la norme du français parlé*. Paris: Champion.

LABOV, W. (1976): *La sociolinguistique*. Kihm. Paris: Minuit.

LAFONTAINE, D. (1986): *Le parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*. Bruxelles: Mardaga.

DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. (1993): "«Comme suisses romands, on emploie tellement de germanismes sans s'en rendre compte...». Entre insécurité et identité linguistiques: le cas du français à Neuchâtel (Suisse)", in: Francard, M (éd.): *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. Actes du colloque de Louvain-La-Neuve (10-12 novembre 1993), vol. 1. Peeters et Louvain-La-Neuve, 121-136 (Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain, 19/3-4).

Ouvrages reçus

DIDACTIQUE

BARRÉ-DE MINIAC, Ch. & B. LÉTÉ (éds)

L'illetrisme

De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte

Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1997

Cet ouvrage, qui présente des recherches récentes, s'adresse aux formateurs d'adultes, aux formateurs de formateurs et aux enseignants. Il propose une analyse largement et solidement documentée des situations d'illettrisme, ainsi que des interventions préventives et remédiatrices. Articulant théorie et pratique, il montre et explique la complexité des processus sociocognitifs qui médiatisent d'abord l'accès à l'écrit, puis son appropriation et sa mobilisation. Le livre aborde successivement la définition de l'illettrisme, la prévention de l'illettrisme chez l'enfant et la prise en charge des adultes illettrés. (M.M)

BRONCKART, Jean-Paul

Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionisme sociodiscursif

Lausanne-Paris, Editions Delachaux et Niestlé, 1996

Quelque 10 ans après "Le fonctionnement des discours" (même éditeur, 1985), l'auteur remet l'ouvrage sur le métier en proposant une nouvelle synthèse des travaux genevois. La première partie présente les principes théoriques de l'interactionisme sociodiscursif et analyse le statut de l'activité langagière en général. La deuxième partie propose des analyses de différents types de discours et décrit les mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative, qui permettent d'assurer la cohésion textuelle et pragmatique des productions langagières, orales ou écrites. L'ouvrage est illustré par 120 extraits de textes authentiques. (M.M)

LE GOFFIC, Pierre

Les formes conjuguées du verbe français oral et écrit

Paris, Ophrys, 1997

L'auteur présente un système qui permet de conjuguer sans peine les verbes du français... pour autant qu'on apprenne six formes-clés par verbe (et non trois, comme en anglais ou en allemand!). La première partie contient une présentation théorique, sous forme de tableaux, du système de conjugaison; la deuxième partie présente une liste des verbes, suivis des six formes-clés et de remarques diverses. Les propositions de rectification de l'orthographe faites par le Conseil Supérieur de la Langue française en 1990 sont en partie rappelées et commentées. (M.M)

RIEBEN, L.; M. FAYOL & Ch.A. PERFETTI

Des orthographes et leur acquisition

Lausanne-Paris, Delachaux & Niestlé, 1997

L'ouvrage présente un aperçu des travaux en cours dans différentes langues (principalement en français). La première partie illustre des travaux dans les domaines de la linguistique, de la psycholinguistique et de la neuropsychologie. La deuxième partie aborde la problématique de l'apprentissage et la troisième traite des rapports entre lecture et orthographe. (M.M)

SIMARD, Claude

Eléments de didactique du français langue première

Montréal, Editions du Renouveau Pédagogique, diffusion en Europe et en Afrique: De Boeck Université (Paris-Bruxelles)

Visant à initier à la didactique du français, ce manuel brosse un tableau des principaux courants qui ont marqué le domaine, cerne les finalités de l'enseignement de la langue première, propose différentes classifications de ses contenus et expose les fondements de cette relativement nouvelle discipline qu'est la didactique du français. Destiné d'abord aux futurs enseignants, ce livre intéressera toutes les personnes concernées par les phénomènes d'enseignement-apprentissage du français. (M.M)

LINGUISTIQUE

BARBÉRIS, J.-M.; J. BRES & P. SIBLOT (Coordonnateurs)

De l'actualisation

CNRS Editions, 1998 (Sciences du langage)

L'ouvrage résulte de la volonté d'entrouvrir la "boite noire" de l'actualisation (concept central chez Bally), conçue comme l'opération cognitive concrète par laquelle le locuteur en acte de parole *construit un petit spectacle et l'*inscrit en réalité *selon différents degrés. Les travaux s'inscrivent dans les cadres théoriques de la praxématique, mais aussi dans d'autres perspectives intéressées à la question de la* production du sens. (M.M)

BIRKMANN, Thomas; KLINGENBERG, Heinz; NÜBLING, Damaris; RONNEBERGER-SIBOLD, Elke (Hgg.)

Vergleichende germanische Philologie und Skandinavistik. Festschrift für Otmar Werner.

Tübingen: Niemeyer, 1997

Im Max Niemeyer Verlag ist zum Gedenken an den im letzten Sommer verstorbenen Otmar Werner eine sorgfältig edierte Festschrift erschienen. Die darin enthaltenen Beiträge spiegeln das gesamte, überaus breite Forschungsinteresse des früheren Leiters des Freiburger Institutes für Vergleichende Germanische Philologie und Skandinavistik wieder. Otmar Werner war ein bedeutender Spezialist der germanischen und insbesondere der

skandinavischen Sprachen; sein besonderes Interesse galt dem Färöischen. Die in dem vorliegenden Band gesammelten Arbeiten decken nicht nur das ganze Gebiet der germanischen Sprachen ab – wobei das Deutsche einen wichtigen Raum einnimmt –, sondern sie knüpfen auch in ihrer wissenschaftlichen Methodik an Werners Erbe an: neben einzelsprachlichen Untersuchungen steht in mehreren Beiträgen der Sprachvergleich als wichtiges heuristisches Mittel zum Erkennen von Sprachstrukturen im Vordergrund. (D.E)

COLLINOT, A. & F. MAZIÈRE

Un prêt à parler: le dictionnaire

Paris, PUF (Linguistique nouvelles), 1997

Il est convenu de dire que le dictionnaire fait figure d'autorité... Mais est-il un «prêt à parler»?
Pour répondre à cette question, les auteurs soumettent l'entreprise du dictionnaire à une analyse de discours, en suivant les pistes ouvertes par M. Foucault et M. Pêcheux. Les dictionnaires sont considérés dans cette perspective comme des évènements linguistiques, parce qu'ils créent le «corps» de la langue et qu'ils contribuent, par là, à former la conscience linguistique des sujets parlants. Mais les dictionnaires sont aussi des évènement discursifs, dans la mesure où ils recèlent les traces d'une politique de la langue. (M.M)

LAKS, Bernard

Phonologie accentuelle. Métrique, autosegmentalité et constituance

Editions CNRS (France), 1997.

Fondé sur l'analyse détaillée du système accentuel de nombreuses langues, cet ouvrage présente et évalue les différents modèles théoriques récemment proposés pour rendre compte de l'accentuation dans la production orale. Ces analyses sont particulièrement cruciales pour la synthèse de parole, où un profilage prosodique de qualité est nécessaire à une bonne intelligibilité des voix artificielles. L'auteur introduit et défend les Modèles dynamiques Linéaires issus de la Phonologie Harmonique, basée sur un modèle connexioniste. On l'aura compris, cet ouvrage plaide pour une approche neuromimétique et subsymbolique du langage et relève des sciences cognitives. (M.M)

SOCIOLINGUISTIQUE

MOREAU, Marie-Louise (éd.)

Sociolinguistique. Concepts de base

B-Sprimont, Mardaga, 1997

Ce dictionnaire encyclopédique comporte 130 notices, de qualité et de longueur inégales. Il présente les concepts, les théories et les acquis majeurs de la sociolinguistique contemporaine. On commence par ***Accent*** *et on termine avec* ***Vitalité linguistique****... Entretemps, il aura été question d'****Attitudes****, de* ***Bilinguisme****, de* ***Contacts de langues****, de* ***Créole****, de* ***Dialecte****, de* ***Diglossie****, de*

Norme, de ***Mélange de codes***, de ***Représentations*** *ainsi que des variables classiques dans l'explication du fonctionnement social du langage (**Age**, **Classe sociale**, **Sexe**, **Contexte**, etc.). Ecrit à l'usage des débutants en sociolinguistique, ce livre intéressera aussi les linguistes chevronnés qui désirent se faire une idée du champ. Chaque notice est accompagnée d'une (trop) brève bibliographie et un système de références assure la liaison entres les différentes rubriques. L'ouvrage comporte bien sûr un index auteurs et matières.* (M.M)

DIVERS

ROBERT, André D. & Annick BOUILLAGUET

L'analyse de contenu

Paris, PUF (Que sais-je?), 1997

Il est de bon ton de décrier la traditionnelle analyse de contenu... Mais qu'est-ce finalement que l'analyse de contenu? Ce Que sais-je *a comme objectif de permettre au lecteur de se faire une idée des différentes méthodes systématiques, à l'occasion quantitatives, qui permettent d'analyser différents genres de texte (récits, lettres, entretiens, discours politiques, articles de presse, manuels scolaires...).* (M.M)

160

ADRESSES DES AUTEURS

Abdeljalil AKKARI

Univ. of Maryland Baltimore County
5401 Wilkens Avenue
Baltimore, Maryland 21228 USA
e-mail: akkari@umbc2.umbc.edu

Paolo E. BALBONI

Università Ca' Foscari di Venezia
Didattica delle lingue
Zattere, 1405
I-30125 Venezia
Italia
e-mail: balboni@unive.it

Anne-Claude BERTHOUD

Section de linguistique
Université de Lausanne
BFSH 2 - niveau 4
CH-1015 Lausanne-Dorigny
Suisse
e-mail: anne-claude.berthoud@ling.unil.ch

Anne-Lore BREGY

Institut romand de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)
Fbg de l'Hôpital 43-45
CH-2000 Neuchâtel
Suisse

Claudine BROHY

Institut d'allemand
Université de Fribourg
Criblet 13
CH-1700 Fribourg
Suisse
e-mail: claudine.brohy@unifr.ch

Institut romand de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)
Fbg de l'Hôpital 43-45
CH-2000 Neuchâtel
Suisse

Laurent GAJO

Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel
Suisse
e-mail: laurent.gajo@lettres.unine.ch

Colleen LOOMIS

Department of Psychology
Univ. of Maryland Baltimore County
1000 Hilltop Circle
Baltimore, Maryland 21250 USA
e-mail: cloomi2@gl.umbc.edu

David MARSH

Workplace Communication
Continuing Education Centre
University of Jyväskylä
FIN-40351 Jyväskylä
Finland
e-mail: marsh@jyu.fi

Marinnette MATTHEY

Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel
Espace Louis-Agassiz 1
CH 2000 Neuchâtel
Suisse
e-mail: marinette.matthey@lettres.unine.ch

Tarja NIKULA

Workplace Communication
Continuing Education Centre
University of Jyväskylä
FIN-40351 Jyväskylä
Finland

Christiane PERREGAUX

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE)
Université de Genève
Route de Drize 9
CH-1227 Carouge
Suisse
e-mail: perregau@uni2a.unige.ch

Shelley K. TAYLOR

Ontario Insitute for Studies in Education
Modern Language Centre
252 Bloor Street West
Toronto, ON M5S 1V6 Canada
e-mail: staylor@oise.utoronto.ca

Rappel:

«Linguas minoritas en context: diversitad e standardisaziun»
«Minderheitensprachen im Kontext: Vielfalt und Standardisierung»

Cuira-Coira-Chur-Coire, 21-23 septembre 1998

Colloque organisé par l'Association svizerra de Angewandte Linguistik (VALS/ASLA), La Lia Rumantscha et La Fondazione Lingue e Culture (CH).

Inscription et renseignements:

Pr. Dr. Lorenza Mondada, Romanisches Seminar, Stapfelberg 7, 4051 Bâle
email: MONDADA@ubaclu.unibas.ch

***

Cinquième colloque d'orthophonie/logopédie:
«Langage, étayage et interactions thérapeutiques»

Université de Neuchâtel, 25 et 26 septembre 1998

Ateliers:

Les thèmes des présentations peuvent recouvrir différents domaines relatifs à l'étayage, tant chez l'enfant que chez l'adulte. Les propositions de communication seront prises en compte jusqu'au 15 mai 1998

Inscriptions et renseignements:

Myriam Niederhauser, U.E.R. d'orthophonie, Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Neuchâtel, Espace Louis-Agassiz 1, CH-2000 Neuchâtel, tél. ++32 720.82.35 (le matin), fax: ++32 724.03.21

***

29th Annual Congress of the Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL-Germany): «Language and Technology»

September 24-26, 1998, University of Dresden

Five main areas:
1. Language, Technology and Ethics
2. New Communication media in the Administrative Environment
3. Humans & Machines: Language Therapy
4. Culturally Specific Aspects and Technical Communication
5. Scientific Languages and technical Registers

Information:

Prof. Dr. Axel Satzger, Technische Universität Dresden, Institut für Germanistik, Mommsenstr. 13, D-01062 Dresden, E-Mail: germ@rcs.urz.tu-dresden.de

***

8. Göttinger Fachtagung: Fremdsprachausbildung an der Hochschule: «Normen und Fremdsprachunterricht»

Sprachlehrzentrum der Georg-August-Universität, 3.-5. März 1999

Es soll in Plenumsvorträgen und Arbeitsgruppen in linguistischer, psycholinguistischer, testtheoretischer, sprachdidaktischer und sprachpraktischer Ausrichtung diskutiert werden.

Kontaktadresse:

Dr. Klaus Vogel, Universität Göttingen, Sprachlehrzentrum Weender Landstr.2, D-37073 Göttingen, E-Mail: kvogel@gwdg.de

***

164

12th World Congress of Applied Linguistics (AILA '99 Tokyo): «The roles of language in the 21st Century: unity and diversity»

August 1-6, 1999, Tokyo, Japan

Ateliers:

Les propositions pour les symposiums, communications ou posters doivent être soumises jusqu'au 31 mai 1998.

Informations:

http://www.langue.hyper.chubu.ac.jp/jacet/AILA99

Important!

L'AILA propose 10 bourses pour permettre à des chercheurs ou des chercheuses de se rendre à Tokyo. Chaque bourse couvrira raisonnablement les frais de transport, d'hébergement et d'inscription. Les dossiers de candidature à ces bourses de solidarité peuvent être soumis par des individus ou par des Associations scientifiques agissant pour eux. Ils doivent comporter les documents suivants:

1. Un CV pertinent
2. Une lettre de soutien d'une association nationale membre de l'AILA (c'est le cas de la VALS-ASLA) ou de tout autre commission scientifique;
3. Une copie du résumé de communication soumis à AILA '99, ou la preuve d'une invitation formelle à participer à un symposium ou à une session d'une Commission scientifique;
4. Une lettre brève expliquant les raisons de la demande.

Les dossiers doivent être envoyés à l'adresse suivante:

Sous-comité pour l'égalité, AILA, c/o Dr Jill Bourne, School of Education, The Open University, Walton Hall, Milton Keynes, MK7 6AA, England.

Les langues officielles de l'AILA sont le français et l'anglais. De fait, il vaut mieux rédiger la demande en anglais!

La date limite pour le dépôt des dossiers est fixée au 31 juillet 1998. Les décisions seront confirmées au plus tard en janvier 1999.